

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Sandra Järv
TEGEVUSUURING ÕPETAJATE KULTUURITUNDLIKU ÕPETAMISE OSKUSTE
ARENDAMISEKS
magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste teadur Laura Kirss

Tartu 2020

Resümee

“Tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks”

Kultuuriline taust mõjutab seda, kuidas inimene maailma tajub – kuidas suhtleb, käitub, õpetab ja õpib. Eestis on viimase viie aastaga sisse ränne (sh tagasipöördunud) pea viiekordistunud ning rahvastik mitmekesisemaks muutunud. Osa sisse rännanutest on lapsed ja noored, seega toimuvad muutused ka koolikeskkonnas. On oluline, et õpetajad omaksid interkultuurilist pädevust ning oskust kultuuritundlikult õpetada. Magistritöö eesmärk oli kaardistada ühe rühma õpetajate interkultuurilise pädevuse elemendid ning töötada välja õppetegevus eesmärgiga arendada õpetajate interkultuurilist pädevust ja kultuuritundliku õpetamise oskust. Eesmärgi täitmiseks viidi läbi tegevusuuring, mille rakendus- ja andmekogumisprotsessi täpsustamiseks kasutati ADDIE mudelit. Uuringu kolmel kohtumisel osales kuus õpetajat, kes osalesid lühiintervjuul ning täitsid kahel korral eneseanalüüsi ankeedi. Andmetest selgus, et õppetegevus täitis oma eesmärgi arendades õpetajate interkultuurilist pädevust ja kultuuritundliku õpetamise oskust.

Märksõnad: kultuuritundlik õpetamine, mitmekultuuriline klass, interkultuuriline pädevus, tegevusuuring.

Abstract

“Action research to develop teachers’ culturally responsive teaching skills”

Cultural background influences how people perceive the world around them – how they communicate, behave, teach and learn. Within five years, the immigration (incl. returnees) to Estonia has almost quintupled and the population is increasingly diverse. Immigrants include children and youth, which means the schools are affected as well. It is important teachers have intercultural teaching competence and skills for culturally responsive teaching. The purpose of this study was to map one group of teachers’ elements of intercultural competence, and develop a learning activity to advance teachers’ intercultural competencies and culturally responsive teaching skills. An action research was conducted and the ADDIE model was used to specify implementation and data collection processes. Six teachers took part in three meetings; they participated in an interview and filled out a self-evaluation form twice. Data showed conducted learning activity advanced teachers’ intercultural competence as well as culturally responsive teaching skills.

Keywords: culturally responsive/relevant teaching, multicultural classroom, intercultural competence, action research.

Sisukord

| | |
|--|----|
| Resümee | 2 |
| Abstract | 2 |
| Sisukord | 3 |
| Sissejuhatus | 5 |
| 1. Teoreetiline ülevaade | 7 |
| 1.1. Õpetaja interkultuuriline pädevus | 8 |
| 1.2. Kultuuritundlik õpetamine | 9 |
| 1.3. Õpetaja interkultuurilise pädevuse ja kultuuritundliku õpetamise seosed | 16 |
| 2. Tegevusuuringu meetodika tutvustus | 18 |
| 3. I etapp: õppetegevuse vajadus (analüüs) | 19 |
| 4. II etapp: õppetegevuse planeerimine ja kavandamine (disain) | 20 |
| 5. III etapp: õppetegevuse väljatöötamine (arendamine) | 21 |
| 5.1. Teemade valik | 21 |
| 5.2. Õpiringid | 22 |
| 5.3. Õppetegevuses kasutatud meetodite valik | 24 |
| 6. IV etapp: andmekogumine, õppetegevuse läbiviimine (rakendamine) | 24 |
| 6.1. Eneseanalüüsi ankeedi koostamine | 24 |
| 6.2. Intervjuu kava koostamine | 27 |
| 6.3. Valim | 27 |
| 6.4. Andmekogumise protseduur | 28 |
| 6.5. Õppetegevuse läbiviimine | 29 |
| 6.6. Uurija refleksiivsus | 29 |
| 7. V etapp: õppetegevuse analüüs, hinnang (hindamine) | 31 |
| 7.1. Andmeanalüüs | 31 |
| 7.2. Tulemused ja arutelu | 33 |

| | |
|---|----|
| 7.2.1. Kuidas hindavad/tajuvad õpetajad oma interkultuurilise pädevuse elemente ja kultuuritundliku õpetamise oskust? | 33 |
| 7.2.2. Milles peaks seisnema õpetaja kultuuritundliku õpetamise oskust arendav täienduskoolitus? | 35 |
| 7.2.3. Kuidas toetab õpiringide metoodika elemente kasutatav õppetegevus õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuse ja sellega seotud interkultuurilise pädevuse elementide arengut? | 36 |
| 7.3. Soovitused ja arendusettepanekud | 40 |
| Tänuõnad | 42 |
| Autorsuse kinnitus | 42 |
| Kasutatud kirjandus | 43 |
| Lisad | 47 |
| Lisa 1. Intervjuu kava | |
| Lisa 2. Väljavõtted uurijapäevikust | |
| Lisa 3. Õpring 1 | |
| Lisa 4. Õpring 2 | |
| Lisa 5. Õpring 3 | |
| Lisa 6. Eneseanalüüsi ankeet | |
| Lisa 7. Õpetajate hinnangud ankeedi 2. kategoorias. | |

Sissejuhatus

Eestis on viimase viie aastaga sissekängu (sh tagasipöördumise) peaaegu viiekordistunud (Statistikaamet, 2020), Eesti rahvastikust 25% on venelased ning veidi alla 6% teised rahvused (Statistikaamet, 2019), mille alla kuulub viimase rahvaloenduse järgselt aga 192 rahvust (Statistikaamet, 2012). Seega on siin elavate inimeste kultuuriline taust märksa mitmekesisem kui protsendilise jaotuse põhjal eeldada võiks. Kultuuriline taust mõjutab suuresti seda, kuidas inimene maailma enda ümber tajub – kuidas suhtleb, käitub, õpetab ja õpib. Pea 8% Eestisse sissekänguannutest on 5-19-aastased lapsed ja noored (Statistikaamet, 2020). See toob kaasa muutused koolikeskkonnas – klassiruumides on erineva emakeele, kultuurilise tausta ning erinevate väärtushinnangutega õpilased. Näiteks 2018/19 õppeaastal oli Eesti üldhariduskoolides ~25% vene emakeelega ning ~1,1% muu või teadmata emakeelega õpilasi (Infopäring Haridus- ja Teadusministeeriumist, 2020). Mitmekesisel klassis töötamine nõuab õpetajalt üha enam interkultuurilise pädevuse rakendamist ning üks võimalik pedagoogiline käsitlus selleks on kultuuritundlik õpetamine. Gay (2000) järgi on kultuuritundlik õpetamine meetodite ja lähenemiste kogum, mis asetab õppeprotsessi keskele õppija, tema varasemad kogemused, kultuuritausta ning õppija akadeemilise edu.

Eesti õpetajate koolituse raamistikes on mitmekeelset ja -kultuurilist õppijat silmas pidades nimetatud järgmised punktid: õpetajad “arvestavad isiksuse individuaalset arengut ja kasutavad seda toetavaid õpetamismeetodeid; õpetajad orienteeruvad ühiskonna haridusvajadustes ja suudavad tegutseda muutuv haridussituatsioonis” (Õpetajate koolituse raamistik, 2019, § 2). 1. jaanuaril, 2020. aastal kehtima hakanud õpetaja tase 7 kutsesstandard nimetab samuti kaks õppija kultuurilise taustaga seotud tegevusnäitajat. Õppija toetamise kompetentsi all nimetatakse: õpetaja “on teadlik õppija füüsilise, kognitiivse, emotsionaalse ja sotsiaalse arengu alustest ning kultuurilistest eripäradest;” ning õpetamise kompetentsi all nimetatakse: õpetaja “märkab ja arvestab õppijate erinevaid huvisid, võimeid ja vajadusi (sh hariduslikke erivajadusi, kultuurilist eripära jm), tagades võimetekohase õppe” (Õpetaja, tase 7, 2020). Selleks aga, et neid tegevusnäitajaid täita, peab õpetaja need kompetentsid eelnevalt omandama ning olema teadlik kultuuritundliku õpetamise põhimõtetest.

2017. aastal Public Policy and Management Institute poolt Euroopa Komisjonile koostatud raportist selgub, et kuigi õpilaskond on Euroopas aina heterogeensem, püsib õpetajaskond homogeensena, olles samalaadsest vähest ettevalmistatud muutuv klassiruumis

töötamiseks (Public Policy and Management Institute, 2017a). 2018. aasta Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (Teaching and Learning International Survey) TALIS (Taimalu jt, 2019) tulemused kinnitasid eelpool kirjeldatud – kolmandik Eesti õpetajatest õpetab või on õpetanud mitmekultuurilises klassiruumis, samas hindavad õpetajad oma ettevalmistust sellises keskkonnas töötamiseks madalaks. 24,9% uuringus osalenud Eesti õpetajatest märkis, et õpetajakoolitus puudutab mitmekultuurilise õppija teemat, kuid vaid 15,7% õpetajatest arvavad, et nad on hästi ette valmistatud mitmekultuurilises ja/või -keelelises klassikeskkonnas töötamiseks. Lisaks osaletakse vähe antud teemat puudutavatel täienduskoolitustel (Taimalu jt, 2019). Seetõttu on oluline, et õpetaja baaskoolitus ning täiendusõpe tegeleksid õpetajate asjakohaste interkultuurilise pädevuse elementide ja kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamisega. TALIS 2018 (Taimalu jt, 2019) tulemused näitasid ka seda, et õpetaja enesetõhusus mitmekesises klassiruumis töötamisel on kõrgem nende õpetajate hulgas, kes on osalenud selleteemalistes professionaalsele arengule suunatud tegevustes.

Hoolimata statistilistest näitajatest, mis kinnitavad muutusi rahvastiku koosseisus, on Eesti õpetajate kultuuripädevust põgusalt uurinud vaid TALIS (2008, 2013 ja 2018). Varasemalt on nii Eestis kui Euroopa Liidus kaardistatud õpetajakoolituse olukorda ja puudujääke ning tehtud soovitusi selle parendamiseks (Public Policy and Management Institute, 2017b), kuid puuduvad laiapõhjalised õpetajate endi pädevusi kaardistanud uuringud, mis annaksid ülevaate olemasoleva õpetajaskonna vajadustest.

Õpetajate interkultuurilise pädevuse uurimine laiemalt ei ole leidnud ka rahvusvahelist kõlapinda, kuid läbi on viidud erineva fookusega uuringuid, mis äärtpidi teemat puudutavad. Näiteks 2012. aastal Norra, Kanada ja Islandi õpetajate hulgas läbiviidud uuring (Aðalsteinsdóttir, Engilbertsson ja Gunnbjörnsdóttir, 2012), kus kasutati nii küsimustikke, intervjuusid kui vaatlusi, näitas, et õpetajad hindavad oma interkultuurilise pädevusega seotud teadmised ja kogemused küll kõrgeks, kuid klassiruumis need rakendust ei leia. Õpetajatel on teadmine, et teisest kultuuriruumist tulnud õpilastele tuleb teisiti läheneda, kuid puuduvad selleks praktilised oskused. Hispaanias (Segura-Robles ja Parra-Gonzales, 2019) ja Soomes (Rissanen jt, 2016) on näiteks läbiviidud uuringud, kus vaadeldakse lähemalt õpetajate interkultuurilise sensitiivsuse (*intercultural sensitivity*) teemat, mis kultuuritundliku õpetamise kontekstis võiks sobitada valmisoleku alla õpetada mitmekultuurilises klassis.

Haridusmaastiku muutused toovad kaasa vajaduse õpetajate järele, kellel on mitmekultuurilises keskkonnas õpetamiseks vajalikud arusaamad ja vahendid, kuid süsteemsuse puudumine õpetajate interkultuurilise pädevuse arendamisel õpetajakoolituses takistab selliste õpetajate kujunemist. Õpetajaid koolitavate Eesti ülikoolide õppekavadest on näha, et üksikuid teemakohaseid aineid loetakse nii Tallinna Ülikoolis kui Tartu Ülikoolis, viimases peamiselt Narva Kolledžis (Tartu Ülikooli õppeinfosüsteem; Tallinna Ülikooli õppeinfosüsteem). Mitmekultuurilise klassiruumi ja kultuuritundliku õpetamise teemat aga selgesõnaliselt ning läbivalt õppekavades 2019/20. õppeaastal ei käsitleta. Lähtudes õppekavade ülevaatest, Eesti olukorra hinnangust ning ülevaatest, rahvusvahelistest kaardistustest ja välismaal läbiviidud uuringutest leian, et on vajalik luua õpetajate vajadusi ning haridusmaastiku muutuseid arvestav täienduskoolitus, mis annab õpetajale oskused mitmekultuurilises klassiruumis õpetamiseks ja mitmekesise õpilaskonna toetamiseks õppetöös. Seega on magistritöö uurimisprobleem kaheosaline: täna puudub selge ja hästi rakendatav teadmine sellest, a) milline peaks olema õpetajate interkultuurilist pädevust ja kultuuritundliku õpetamise oskust arendav täienduskoolitus/õppekava ning b) teisalt puudub piisav teadmine, kuidas antud pädevusi usaldusväärselt hinnata ning mõõta. Käesolev magistritöö tegeleb peamiselt nimetatud uurimisprobleemi esimese poolega, st õppetegevuse väljatöötamisega, kuid tegeleb põgusalt ka uurimisprobleemi teise poolega, et hinnata esimese tulemuslikkust.

1. Teoreetiline ülevaade

Antud peatükis annan ülevaate õpetaja interkultuurilise pädevuse mõistest, kultuuritundliku õpetamise teooriast ning nende kahe mõiste omavahelisest seosest. Interkultuurilise pädevuse kirjeldamise aluseks olen valinud Dimitrovi ja Haque (2016a, 2016b) poolt koostatud interkultuurilise õpetamispädevuse mudeli (*Intercultural Teaching Competence model*), sest antud mudel võtab kokku interkultuurilise pädevuse laiemalt ning seob selle selgelt õpetamisoskustega. Kultuuritundliku õpetamise teoreetilises ülevaates olen peamiselt toetunud autoritele Gay, Ladson-Billings, Hammond, Taylor ja Sobel, sest antud autorid on kitsalt kultuuritundliku õpetamise mõistet enim uurinud ning antud teemal ka praktilisi materjale koostanud.

1.1. Õpetaja interkultuuriline pädevus

Erickson (2010) kinnitab, et hariduses on kõik seotud kultuuriga. Ta ütleb, et kultuur on meie sees ja ümber nagu õhk. Inimeste identiteet kujuneb koduse kultuuri ja ümbritsevate kultuuride segunemisel, seega ei saa õpetajad ja haridustöötajad jätta reageerimata klassiruumis/koolis olevatele kultuuridele, sest need mõjutavad õppimist ja õpitulemusi.

Dimitrovi ja Haque (2016a) järgi näitab õpetaja interkultuuriline pädevus (*intercultural teaching competence*) oskust suhelda endast keeleliselt, kultuuriliselt, sotsiaalselt või muul moel erinevate õpilastega viisil, mis toetab nende õpilaste õppimist. Lisaks kuulub interkultuurilise pädevuse alla oskus juhtida ja toetada dialooge, mis puudutavad kultuurilisi erinevusi ning kaasata õpilasi õppetegevustesse, mis edendavad mitmekultuurilisi õpieesmärke.

Interkultuuriliselt pädevad õpetajad oskavad luua erineva taustaga õppijatega tähenduslikke suhteid ning toetada positiivsete suhete tekkimist ka õpilasgrupi siseselt. Dimitrov ja Haque (2016a) järgi on sellised õpetajad eeskujuks ning modelleerivad muuhulgas mitmikperspektiivi ning avatust. Dialoogi juhtimise ja toetamise juures on oluline just oskus seda teha austavalt, kaasavalt ning kultuuritundlikult, tuues teemade juures välja erinevaid võimalikke perspektiive (Dimitrovi ja Haque, 2016a). Interkultuurilise pädevuse olemasolu ja kasutamine on seega oluline igas õpetajatöö aspektis – nii töökava koostamisel, tundide planeerimisel, õppemeetodite ja -tegevuste valimisel, tundide läbiviimisel kui hindamisel.

Dimitrovi ja Haque (2016b) poolt välja töötatud interkultuurilise õpetamispädevuse mudel jaguneb kolmeks: aluspädevused (*foundational competencies*), õppeprotsessi juhtimis-/modereerimispädevused (*facilitation competencies*) ning õppekava kujundamise pädevused (*curriculum design competencies*). Aluspädevuste alla kuuluvad nii õpetaja arusaam iseenda kultuurilisest taustast kui oskus reageerida erinevustele, õppeprotsessi juhtimis-/modereerimispädevuse fookuses on õpetaja oskus luua turvaline ja kaasav õpikeskkond, kus on innustatud dialoogi pidamine ning õppekava kujundamise pädevuse juures on kõige olulisem õpetaja oskus rikastada õppekava erinevate perspektiividega valides selleks sobivad teemad, õpitegevused ja hindamisviisid. Nimetatud mudeli keskmes on õpetaja oskus analüüsida iseenda kultuurilist raamistikku ning selle sobituvust konkreetsesse mitmekultuurilisse klassiruumi. Selline oskus võimaldab arendada õpilaste eneseanalüüsioskust, et nad oskaksid ka iseenda kultuuritausta ning selle erinevaid aspekte analüüsida.

2019. aastal uuriti Williamsi jt poolt läbiviidud uuringus, kas alustavate õpetajate võimalus teha praktikat erineva taustaga koolides arendab nende interkultuurilist pädevust, kultuuripädevust ning seeläbi kultuuritundliku õpetamise oskust. Enne praktika läbimist oli enamik osalejate interkultuurilise pädevuse aluspädevuste osa kõige tugevam, kuid teadmine heterogeenses klassiruumis töötamise kohta madal. Praktika läbimine andis osalejatele võimaluse vaadelda klassiruumi, kus õppisid erineva kodukeele, kultuuri, etnilise tausta ja sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased ning seeläbi konstrueerida teadmist, kuidas interkultuurilist pädevust praktikas kultuuritundliku õpetamisena kasutada; uuringu tulemused näitasid, et praktika abil paranesid osalejate teadmised kultuuritundlikust õpetamisest, arusaamad mitmekesisusest ning valmisolek õpetada mitmekultuurilises klassiruumis (Williams jt, 2019).

Ka Gay (2000) järgi on üldhariduskooli õpetaja oskus kasutada oma interkultuurilist pädevust see, mis tugevdab ja toetab kõikide õpilaste õpikogemust ja ainealaste teadmiste omandamist.

1.2. Kultuuritundlik õpetamine

Interkultuurilise pädevuse olemasolu õpetajal toetab teda mitmekesisel klassiruumis töötamisel, andes vajalikud oskused, teadmised ja uskumused, mille olemasolu võimaldab kultuuritundliku õpetamise rakendamist oma igapäevatoos. Kultuuritundlik õpetamine annab konkreetsed soovitusel õppetöö läbiviimiseks ja õppijate toetamiseks.

Kultuuritundlik õpetamine on vahend nii muu emakeele ja/või kultuuritaustaga õppijate kui enamusõppijate kõrgema õpipotentsiaali esilekutsumiseks, arendades samaaegselt nende akadeemilisi ja sotsiaalseid võimeid (Gay, 2000).

Õppimine on situatsioonipõhine protsess, mis tähendab, et õpetaja reageerib klassis olemasolevatele õppijatele, kohandab lähtuvalt nendest materjale, metoodikaid ja hindamisviise ning kasutab ainealaste teadmiste ja üldpädevuste arendamiseks teemasid, mis klassiruumis loomulikult tõstatuvad (Sobel ja Taylor, 2011; Gay, 2000). Lähtudes arusaamast, et õppimine on situatsioonipõhine, on see kõige efektiivsem siis kui õpilaste ja õpetajate erinevad taustategurid, nagu eelnevad kogemused, kogukond, kultuuritaust ja etniline identiteet on õpetamise läbiviimisesse kaasatud.

Kultuuritundlik õpetamine ei ole kogum materjalidest ega tegevustest ja tavadest või konkreetne õpetamis-/käitumisjuhend, mida on võimalik lihtsalt rakendada. Zaretta Hammond (2015) rõhutab oma raamatus “Culturally Responsive Teaching and the Brain” korduvalt, et kultuuritundlikuks õpetajaks saamine vajab kõige enam soovi, aga ka eeltööd, professionaalset arengut ning mõistmist, et samm-sammulist juhendit, kui sellist, ei ole olemas.

Kultuuritundlikku õpetamist, mille põhimõtted on seotud ka sotsiaalse õigluse (*social justice education*) ning mitmekultuurilise hariduse (*multicultural education*) põhimõtetega, defineeritakse üldiselt kui etniliselt mitmekesiste õpilaste kultuuriteadmiste, varasemate kogemuste ja taustateadmiste kasutamist õppetöö asjakohaseks ja efektiivseks muutmisel (Gay, 2010). Kultuuritundlik õpetamine tähendab, et õpetaja reageerib õppijate vajadustele kasutades elemente õpilase kultuurist ja elukogemustest õppekava rakendamisel ning õpetamisel. Õpetajad leiavad tähenduslikke viise, kuidas muuta õppekava asjakohaseks igale õppijale. Kultuuritundlik õpetamine hõlmab endas õppetöö hoolikat ja teadlikku planeerimist, tundide ülesehitust ning käitumisi, pidades kõige keskmes vähemusõppijaid, eesmärgiga valmistada nad ette eluks mitmekesisel maailmas. Selleks, et jõustada õppijaid komplekssemalt mõtlema ning õpitut analüüsima, peame õpilaste õpetamisele lähenema kultuuritundlikult (Hammond, 2015). Samas ei ole kultuuritundlik õpetamine vaid muu kodukeele ja/või -kultuuriga õpilaste vajadusi arvestav õpetamisviis (Sobel ja Taylor, 2011). Kultuuritundlik õpetamine on pühendunud kõikide õpilastele jõudmisele, sealhulgas muu keeleliste, kultuuriliste, etniliste/rassiliste, religiooniliste ja/või madalama sotsiaalmajandusliku taustaga õppijateni, aga ka enamusõppijateni.

Kultuuritundlik õpetamine kasutab õpilastele omast kultuuri nii, et see säiliks ning ületaks domineeriva kultuuri negatiivsed mõjud. Ladson-Billingsi (2009) järgi kuuluvad domineeriva kultuuri negatiivsete mõjude alla näiteks õpilase vähene või moonutatud esindatus õppematerjalides ja õppekavas. Kultuuritundlik õpetamine on pedagoogika, mille eesmärk on jõustada õpilasi intellektuaalselt, sotsiaalselt ja emotsionaalselt, kasutades oskuste, teadmiste ja uskumuste kinnistamiseks õppijale omaseid kultuuritaustu (Ladson-Billingsi, 2009).

Väga oluline osa kultuuritundlikust õpetamisest on õpetajapoolne õpilase emakeele ja kultuuri nägemine ressursina, mida klassis õpetamisel ja suhtlemisel kasutada (Taylor ja Sobel, 2011). Keeleoskusega arvestamine jaguneb kultuuritundlikus õpetamises kaheks: a) õpetajapoolne õpilase oskuste tasemega arvestamine ülesannete koostamisel, õpilaste

juhendamisel ning tööviiside valikul ja b) õpilase emakeele kaasamine õppetegevustesse. Keeleoskusega arvestamisel tuleb mõelda, kas erinevad keeleoskuse komponendid (kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine) on õppetegevustes kasutusel, et anda teise emakeelega õpilastele võimalus mõelda ja sünteesida teadmisi mitmekülgsest, andes samas aega vastamiseks enesekindlust koguda (Sobel ja Taylor, 2011). Selline õppetegevuste planeerimine igas ainetunnis muudab uue keele omandamise õpilase jaoks efektiivsemaks. Õpetajapoolne emakeele kasutamise võimaldamine (ka siis, kui õpetaja ise keelt ei oska) toetab mitmekeelse lapse identiteedi kujunemist ning arendab oskust keelt kontekstipõhiselt valida (Celic ja Seltzer, 2013).

Erinevad autorid on kultuuritundliku õpetamise põhimõtteid sõnastanud küll erinevalt, kuid fookuses on alati Ladson-Billingsi (1995, 2009) poolt sõnastatud kolm kriteeriumit:

- õppija peab kogema akadeemilist edu;
- õppijal säilib julgus väärtustada endale omast kultuuri ning areneb üldine kultuuripädevus;
- areneb õppija kriitikameel ja analüüsivõime.

Laiendades Ladson-Billingsi kriteeriume, sõnastas Gay (2000) kultuuritundliku õpetamise põhimõtted järgmiselt:

- “kultuuritundlik õpetamine tunnistab erinevate etniliste rühmade kultuuripärandi legitiimsust nii pärandina, mis mõjutab õpilaste tahet, hoiakuid ning lähenemisviise õppimisele kui väärilise sisuna, mida ainetundides kasutada;
- kultuuritundlik õpetamine loob tähenduslikud seosed kodus ja koolis kogetu vahel ning akadeemiliste abstraktsete teadmiste ja õpilase sotsiokultuurilise reaalsuse vahel;
- kultuuritundlik õpetamine kasutab erinevaid õpetamisstrateegiaid ja juhendamisviise;
- kultuuritundlik õpetamine õpetab õpilasi hindama enda ja teiste kultuuripärandit;
- kultuuritundlik õpetamine seob kultuuriga seonduvad teemad ja materjalid riiklikus õppekavas nõutud ainealaste teadmiste ja oskustega” (lk 117-118).

Seega lähtub ka kultuuritundlik õpetamine, nüüdisaegsele õpikäsitusele sarnaselt arusaamast, et õppija on kõige keskmes. Õpetajad, kes õpivad oma õpilasi tundma ning püüavad mõista nende olemasolevaid teadmisi, kasutades seda teadmist õpilaste õppimisse kaasamiseks, suudavad efektiivselt toetada erinevate taustadega õppijate tõelist õppimist. Tayloriga ja Sobeli

(2011) järgi peavad õpetajad kogunud infot oma õpilaste kultuuritaustade ning varasemate kogemuste ja teadmiste kohta kasutama siis, kui nad:

- planeerivad õppeaastat ja koostavad töökava;
- otsustavad, milliseid õppemeetodeid ja tööviise kasutada, kuidas uusi teadmisi edastada;
- loovad konkreetsele õpilasgrupile mõeldes klassi õpikeskkonda, mis toetab õpilasi õppimisel ja õpetajat õpetamisel.

Oluline on aga meeles pidada, et kultuuritundliku õpetamise käigus mitte ei räägita erinevatest kultuuridest, vaid kasutatakse õppijate mitmekesiseid taustasid tööriistadena juhendamisel, materjalide valimisel ja tööülesannete püstitamisel. Õppeprotsess algab õppijate olemasolevaid teadmisi ja oskusi meeles pidades ning meetodeid kohandatakse nende võimekusele vastavalt, kuid mitte liialt lihtsustades (Ladson-Billings, 1995). Kultuuritundliku õpetamise võti peitub seega selles, kuidas õpilase kultuuritausta kasutada tema tugevusena, mis õpiväljundite saavutamist toetab. Lisaks õppeprotsessile on kultuuritundliku õpetamise juures oluline toetava keskkonna kujundamine ning usalduslike suhete loomine õpilaste, lapsevanemate ning kogukonnaga (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2000; Sobel ja Taylor, 2011; Hammond, 2015).

Sobel ja Taylor (2011) on oma uuringutest lähtuvalt pannud kirja 12-punktilise raamistiku kultuuritundliku õppe planeerimiseks:

1. Õppija
 - a. Kes on õppija? Milline on tema taust, olemasolevad teadmised ja oskused, väärtushinnangud, suhtumine kooli ja õppimisse jms?
2. Klassi- ja koolikeskkond
 - a. Kas ja kuidas on õpetaja kujundanud klassiruumi nii, et see kaasaks kõiki erinevaid õppijaid ning toetaks nende akadeemilist edu?
3. Õppekava
 - a. Kuidas saab õpetaja rakendada õppekava nii, et see oleks tähenduslik kõigile õppijatele?
4. Keelega seotud eesmärgid
 - a. Millised keelefunktsioonid ja -vormid on olulised konkreetse aine õpetamiseks? Kuidas arendab õpetaja neid õppijal, kellel on töökeelest erinev emakeel?
5. Õppimise ja grupeerimise sotsiaalne kontekst

- a. Kuidas loob õpetaja võimalusi erinevate õppijate omavaheliseks suhtlemiseks ning koostõiseks õppimiseks? Milliseid strateegiaid kasutab õpilaste grupeerimisel?
6. Õppe sisu ja õppematerjalid
 - a. Millisest perspektiivist lähtuvalt edastab õpetaja õppe sisulist poolt? Milliseid materjale kasutab, et lihtsustada erinevatel õppijatel seoste loomist?
7. Instruktsioonide kohaldamine ja teadmiste ankurdamine
 - a. Kuidas aitab õpetaja õpilastel uusi teadmisi omandada ja kinnistada? Millised on õppijate tugevused, mida õpetaja saab protsessis ära kasutada?
8. Tähelepanu jagamine
 - a. Kuidas tagab õpetaja selle, et kõik õpilased saavad enda vajadustele vastavalt tähelepanu ja tuge?
9. Õpilaste teadmiste kontrollimine
 - a. Kuidas õpetaja kontrollib, et õpilased on uued teadmised ja oskused omandanud?
10. Käitumine klassis, korra hoidmine
 - a. Milliseid strateegiaid õpetaja kasutab, et luua klassis õpikogukond, kus on hea õppida ja õpetada?
11. Perekonna, kogukonna ja kohaliku kultuuriga suhestumine
 - a. Kuidas loob õpetaja usalduslikud suhted õpilaste perekondadega ning õpib tundma neid ümbritsevaid kogukondi ja kultuure?
12. Õpetaja professionaalne areng
 - a. Milliseid samme astub õpetaja selleks, et olla kultuuritundlik õpetaja?

Hammond (2015) kirjeldab lähtuvalt oma kogemustest õpetajate koolitajana, kuidas tihti tekib õpetajatel tunne, et kultuuritundlik õpetamine on võimalik vaid siis, kui klassiruumis õpib vaid üksik vähemusõppija või on kõik vähemusõppijad ühtse kultuuritaustaga. Kultuuri puu konseptsioonis jagab Hammond (2015) kultuuri kolme tasandisse: pindmine (*surface*), pealiskaudne (*shallow*) ning sügav (*deep*). Õppimisega on enim seotud sügav kultuur, milles leiduvad sellised aspektid nagu õppija identiteet ja uskumused. Sügava kultuuri eripära on ka see, et sellesse süüvides on võimalik leida kultuurideüleseid sarnasusi, seega mõistes selle olemust, on võimalik ka väga mitmekesisel klassiruumis kultuuritundlikku õpetamist edukalt rakendada (Hammond, 2015).

Keskkonna loomisel ei tasu keskenduda liigselt kultuuri pindmistele osadele ning traditsioonilistele kultuuri väljendavatele objektidele (lipud, rahvamustrid jm), vaid minna klassi kujundamisel sügavamale ja lähtuda väärtuste kommunikeerimisest (Hammond, 2015). Selleks peab õpetaja mõtlema, mis on need põhiväärtused, mida ta tahab oma klassis väljendada ja õpilastele edasi anda ning seejärel mõtlema, millised esemed ja sümbolid neid väljendada võiksid. Kultuuritundlikus keskkonnas tunnevad erinevad õppijad end teretulnuna ja turvaliselt, sest klassiruumis on kasutatud neile omaseid tunnuseid, keeli, kultuuri ja tugevusi (Gay, 2000; Sobel ja Taylor, 2011).

Eelpool on korduvalt nimetatud teadlikku materjalide valikut kui olulist osa kultuuritundlikust õpetamisest. Kultuuritundlikud õppematerjalid lähtuvad viiest põhimõttest:

- toovad näiteid elust enesest;
- sisaldavad sümboleid ja pilte, mis on õppijatele tähenduslikud;
- põhinevad õpilaste varasematel teadmistel;
- näitavad õpilastele, et nende isiklikud kogemused ja tunded on olulised;
- võivad olla õpilaste poolt koostatud/tehtud (Kidwell, 2017).

Õppematerjalide koostamisel ja valimisel on aga oluline, et õpetaja arvestaks tõesti kõikide õpilaste taustadega, mitte vaid enamusrahvuse hulka kuuluvatega. Kidwell (2017) soovib kõigepealt õpilastega koos nende kultuuridega tutvuda ning siis õpitut õppematerjalidesse siduda, sest õpetaja enda eelarvamused või arusaamad võivad olla puudulikud ning stereotüüpe kinnistavad. Materjalide valimisel tuleb lähtuda õpilaste taustast, seega on hea otsida mittetraditsioonilisi tekste või küsida õpilastelt endilt sisendit. Erineva kultuuritaustaga õppijatel on kogemused ja teadmised, mille kaasamine läbi materjalide toetab nii vähemusõpilaste minapildi kujunemist kui enamusse kuuluvate õpilaste maailmapildi avardamist (Kidwell ja Herrera, 2019). Kultuuritundlikul õpetamisel kasutatakse näitlikustamiseks materjale, mis peegeldavad erinevaid, mitte vaid klassis esindatud kultuure (Kidwell ja Herrera, 2019). See aitab õpilastel seostada end tunni materjalidega. Mitmekultuurilises klassiruumis ei ole vaja ainealaseid teadmisi kultuuridest ja nendega seonduvast eraldi käsitleda; erinevates ainetes on võimalik leida elemente, millega õpilase tausta ja teadmisi siduda.

Kultuuritundlikus õpetamises kasutatakse tööviise ja õppetegevusi, mis on võimalikult sarnased õppija koolivälistele kogemustele, pakuvad eduelamust ning tuginevad õppijate

erinevatele oskustele (Kidwell ja Herrera, 2019). Lähtuvalt klassikollektiivis olevatest õppijatest peab õpetaja leidma tasakaalu individuaalsete ja kollektiivsete tegevuste vahel, et erineva taustaga õppijate kultuuritaustaga oleks arvestatud. Hammond (2015) soovitab siinkohal lähtuda individualismi ja kollektivismi dimensioonidest, Sobeli ja Tayloriga (2011) järgi on oluline silmas pidada aga õppijate keeleoskust ning anda neile vajadusel enne kollektiivset tegevust võimalus iseseisvalt oma mõtteid sünteesida. Kuigi reaalinete õpetamist seostatakse siiani kultuuriga kõige vähem (Boutte jt, 2010; Sobel ja Taylor, 2011), on ka seal võimalik kultuuritundliku õpetamise põhimõtteid (akadeemiline eduelamus, õppija kultuuri kaasamine ning kriitikameele areng) kasutada. Kultuurina ei pea käsitlema just rahvuse või etnilise taustaga seotud elemente, vaid võib kasutada popkultuuri, meediat ja õppijate huvialasid kui seoste tekitamise vahendeid.

Kuigi kultuuritundliku õpetamise teemal läbiviidud empiirilised uurimused on tihti väikese valimiga, on neid siiski tehtud piisavalt, et hinnata selle praktika tulemuslikkust (Aronson ja Laughter, 2016). Varasemad uuringud on korduvalt tõestanud, et mitmekultuurilisuse sidumine õpetamisega aineteüleselt tõstab vähemusõppijate õpitulemusi. Aronsoni ja Laughteri (2016) poolt läbiviidud põhjalik kirjanduse analüüs leidis, et kultuuritundlikku õpetamist kasutades paranevad õpilaste akadeemilised oskused ja teadmised õpitavatest kontseptsioonidest, suureneb õpimotivatsioon, suureneb huvi õpetatava sisu vastu, suureneb võimekus tegeleda õpitava valdkonnaga, suureneb eneseusk õppijana, suureneb enesekindlus testide, eksamite ja kontrolltööde kirjutamisel. Lisaks tõusid hinded nendel õpilastel, kelle õpetamiseks kasutati kultuuritundliku õpetamise põhimõtteid ning oli positiivne mõju õpilaste seoste loomise oskusele. Byrd (2016) võttis kultuuritundliku õpetamise efektiivsust mõõtvu uuringu fookusesse õppijad ning nende perspektiivid, leides, et kultuuridevaheline suhtlemine, kriitikameele propageerimine ning teised kultuuritundliku õpetamise praktikad olid positiivselt seotud õpilaste huviga ning kaasatuse tundega. Tulemused viitasid ka sellele, et kultuuritundliku õpetamise igapäevane rakendamine klassiruumis parendab õppijate akadeemilisi tulemusi ning identiteedi arenemist (Byrd, 2016).

Uuringud on ka näidanud, et õppimine on tähenduslikum ning õpilased omandavad sügavamad matemaatilised teadmised kui õpetamine on seotud kultuuriga ja etnilise taustaga. 1995. aastal läbiviidud uuring näitas, et õpetajad, kes kasutasid matemaatika õpetamiseks kogukonnas teravaid teemasid ja probleeme, arendasid oma õpilaste matemaatilisi pädevusi kõige enam (Aronson ja Laughter, 2015).

Gay (2000) järgi unustatakse aga taustateguritega arvestamine tihti ära siis, kui õpetatakse vähemusse kuuluvaid õpilasi; neid õpetatakse lähtuvalt eurotsentrilisest vaatepunktist ehk nn värvipimedalt. Nn värvipime lähenemine õpetamisele, kus lähtutakse põhimõttest “ma ei näe värvi, ma näen õpilast” on aga uuringute järgi negatiivse mõjuga, sest jätab muuhulgas tähelepanuta vähemusse kuulumise kogemuse. Sobel ja Taylor (2011) toovad oma kirjanduse ülevaates välja, et õpetajad, kes kasutavad nn värvipimedat lähenemist arvavad, et nad kohtlevad kõiki õpilasi võrdselt, kuid tegelikult õpetavad lähtuvalt vaid enda kultuuriraamistikust tulenevast vaatest (üldiselt enamusse kuulumise vaade) ning rassismi ja diskrimineerimise vähendamise asemel kujutavad seda tähelepanu mitte vajava teemana.

Kokkuvõttes ei ole kultuuritundlik õpetamine ja õppijate taustaga arvestamine oluline vaid hea enesetunde tekitamiseks, vaid ka ainealaste teadmiste ja oskuste arendamiseks ning elukestva õppija kasvatamiseks.

1.3. Õpetaja interkultuurilise pädevuse ja kultuuritundliku õpetamise seosed

Dimitrovi ja Haque (2016b) interkultuurilise õpetamispädevuse mudelis on kolmel tasandil täpsustatud kokku 20 pädevust. Nendest 16 pädevust kattuvad kultuuritundliku õpetamisel vajalike oskuste, teadmiste või uskumustega. Aluspädevuste tasandil välja toodud õpetaja enda kultuuriraamistiku tundma õppimine on Z. Hammondi (2015) järgi üks olulisemaid esimesi tegevusi kultuuritundlikuks õpetajaks saamisel. Oma raamatus “Culturally Responsive Teaching and the Brain” on ta välja toonud ka küsimustiku, mille abil saab õpetaja iseenda kultuurilist tausta analüüsida ja mõtestada (lk. 56-57). Selline tegevus annab õpetajale alguspunkti, millest lähtuvalt on võimalik õppetööd planeerida ja läbi viia ning võimalikke kultuuride vahelisi konflikte mõtestada ja lahendada. Alusteadmiste tasandil on nimetatud ka oskus näha ette, väärtustada ja aktsepteerida õppijate ja õppeviiside erinevusi ning luua kultuuriline turvalisus ja usaldus klassiruumis (Dimitrov ja Haque, 2016b). Kultuuritundlikus õpetamises on keskkonna loomisel olulised kaks aspekti: õppija tunneb end klassiruumis turvaliselt ja kaasatuna, klassiruum toetab õpetajat õpetamisel ja õpilasi õppimisel (Sobel ja Taylor, 2011). See tähendab, et klassiruumis olevatel objektidel (nt plakatid, infotahvlid) tunnevad ära end erineva kultuuritausta, emakeele ja etnilise/rassilise kuulumisega õpilased ning objektid annavad signaali üksteise aksepteerimisest ja austamisest, erinevuste väärtustamisest. Lisaks on

klassiruumi kujundamisel mõeldud sellele, kuidas see õppijaid toetab – näiteks nn rääkivad seinad, mis tugevdavad ja kinnistavad õpilaste uusi teadmisi/oskusi.

Interkultuurilise õpetamispädevuse mudeli teise tasandi, õppeprotsessi juhtimis-/modereerimispädevus, alla kuuluvad näiteks oskus juhtida diskussioone õpilaste seas, kellel on väga erinevad suhtlemisviisid ja -oskused ja koostöiste õppimisvõimaluste loomine ning mitmekesise õppijaskonna omavahelise suhtlemise innustamine (Dmitrov jt, 2016b).

Kultuuritundliku õpetamise üks osa on teadmine, kuidas individualistlikud ja kollektivistlikud kultuurid õppida eelistavad. Hammond (2015) rõhub sellele, et kollektivistlikud kultuurid on harjunud õppima sotsiaalselt, suheldes enda vanemate ja vanavanematega ning omandades seeläbi eluks vajalikke teadmisi ja oskusi. Samas, sõltuvalt õpilase kodusest kultuurist, ootab osa õppijaid, et õpetaja annaks neile ise uued teadmised ilma, et õpilane peaks olema aktiivne osaline.. Kultuuritundlikus õpetamises on oluline märgata ja välja uurida need õppeviisid, millega teisest kultuuriruumist tulnud õpilane on harjunud, et õpetaja oskaks oma ainetundidesse õiged meetodid valida (Hammond, 2015).

Interkultuurilise õpetamispädevuse mudeli kolmas tasand on õppekava kujundamise pädevused, mille all on muuhulgas nimetatud näiteks oskus kasutada õpetamisel sisu ja õppevahendeid, mis esindavad erinevaid vaatenurki, paradigmasid või distsiplinaarseid lähenemisviise (Dimitrov ja Haque, 2016b). Sobeli ja Tayloriga (2011) järgi on töökava koostamisel oluline leida seoseid riikliku õppekava, õpilaste perspektiivide, seniste kogemuste ning nende kultuuritausta vahel. On oluline, et õpetaja analüüsiks riiklikus õppekavas nõutut ning leiaks viisid, kuidas seda seostada oma klassis õppivate õpilastega ning seeläbi otsustada, kuidas organiseerida õppimist konkreetsele grupile tähenduslikult. Kolmandas tasandis (Dimitrov ja Haque, 2016b) nimetatakse ka oskus võimaldada õpilastel analüüsida oma kultuuri ning identiteeti, et seda paremini mõista. Ladson-Billings (1995) nimetab ühena kolmest kultuuritundliku õpetamise kriteeriumist: “lisaks akadeemilisele edule säilib õppijal enda kultuuri väärtustamine ning areneb interkultuuriline pädevus” (lk 162). See tähendab, et koolis ja klassis väärtustatakse ning suunatakse väärtustama õppijale omast kultuuri.

Interkultuurilise õpetamispädevuse mudelis kattub nimetatud 20st pädevusest 16 pädevust kultuuritundliku õpetamise teooriaga. Peamine erinevus seisneb õpilaste (mitme)kultuuriliste teadmiste arendamises ja mitmekultuurilisele haridusele omaste tegevuste läbiviimises. Kuigi seda võib pidada kultuuritundliku õpetamisega kaasnevaks, ei asetse seal

põhirõhk, seega ei saa sellega seonduvaid pädevusi nimetada kultuuritundlikuks õpetamiseks olulisteks pädevusteks.

Tutvutud kirjanduse põhjal võib väita, et kultuuritundlik õpetamine on õpetaja interkultuurilise pädevuse rakendamine oma igapäevatoos. Kultuuritundlik õpetamine on seadnud selge fookuse kõikide õppijate akadeemilisele edule ning seeläbi praktilistele väljunditele, kuidas õpetaja interkultuurilist pädevust rakendades õppetööd tulemuslikult ellu saaks viia.

Lähtuvalt teoreetilistest materjalidest ja varasemalt läbiviidud uuringutest puudub Eestis täna selge ja hästi rakendatav teadmine sellest, mida õpetajatele vajalik interkultuurilist pädevust ning kultuuritundlikku õpetamist arendav täiendusõpe peaks endas hõlmama ning puudulikud on ka teadmised, kuidas antud pädevusi õpetajal üldse hinnata ja mõõta. Antud magistr töö keskendub peamiselt küll probleemi esimesele osale, kuid tulemuslikkuse hindamiseks tegeletakse ka probleemi teise poolega. Tuginedes teoreetilistele materjalidele ning varem Eestis ja välismaal läbi viidud uuringutele, seadsin magistr töö eesmärgiks kaardistada ühe kooli ühe rühma õpetajate kultuuritundliku õpetamisega seotud interkultuurilise pädevuse elemendid ning töötada välja õpiringide metoodika elemente kasutav õppetegevus eesmärgiga arendada õpetajate interkultuurilist pädevust ja kultuuritundliku õpetamise oskust.

Lähtudes töö eesmärgist sõnastasin järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad/tajuavad õpetajad oma interkultuurilise pädevuse elemente ja kultuuritundliku õpetamise oskust?
2. Milles peaks seisnema õpetaja kultuuritundliku õpetamise oskust arendav täienduskoolitus?
3. Kuidas toetab õpiringide metoodika elemente kasutav õppetegevus õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuse ja sellega seotud interkultuurilise pädevuse elementide arengut?

2. Tegevusuuringu metoodika tutvustus

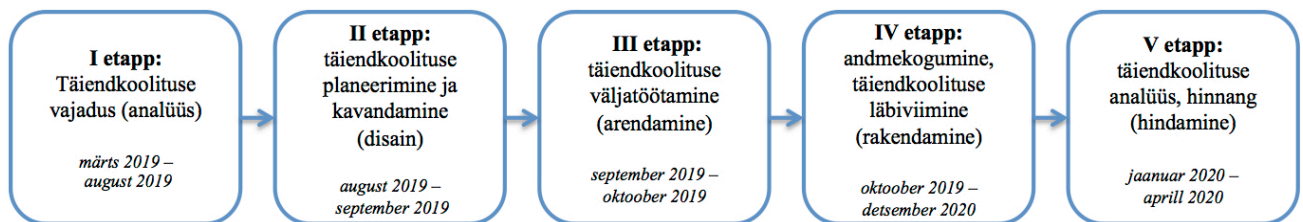
Lähtuvalt magistr töö eesmärgist ning uurimisküsimustest valiti uurimismeetodiks tegevusuuring. Tegevusuuring on koostööl põhinev lähenemine, mis pakub uurijale ning uuringus osalejatele vahendid spetsiifilise probleemi lahendamiseks (Berg ja Lune, 2012). Bergi ja Lune (2012) järgi on tegevusuuringu läbiviimine eriti sobilik haridusteadustes

õpetajakoolituse või õpetajate tööharjumuste uurimiseks. Seega sobib tegevusuuring õpetajatele suunatud õppetegevuse väljatöötamiseks hästi, sest võimaldab olemasolevat olukorda hinnata, töötada välja konkreetsele probleemile sobiv lahendus, viia probleemi lahendamiseks läbi konkreetne koostööne tegevus ning hinnata tegevuse tulemuslikkust.

Magistritöö peamine eesmärk on välja töötada õppetegevus, seega kasutasin rakendus- ja andmekogumisprotsessi täpsustamiseks ADDIE mudelit (Branch, 2009). ADDIE mudel on süsteemne lähenemine õppevahendi või õppetegevuse kavandamiseks ning koosneb, sarnaselt tegevusuuringule, viiest osast: analüüs (*analyze*), disain (*design*), arendamine (*develop*), rakendamine (*implement*), hindamine (*evaluate*) (Berg ja Lune, 2012; Branch, 2009).

Sõltuvalt uuringu spetsiifikast, olemasolevast informatsioonist ning uuringu eesmärgist on tegevusuuringus võimalik uurimisküsimused sõnastada kas koos osalejatega või uurijal iseseisvalt (Berg ja Lune, 2012). Teisel juhul on uurija ülesanne uurimisküsimusi osalejatele tutvustada ning neid toetada probleemi ära tundmisel. Antud magistritöö uurimisküsimused sõnastasin iseseisvalt lähtudes olemasolevatest uuringutest ning kirjandusest.

Magistritöö raames viisin läbi viiest osast koosneva tegevusuuringu, kestusega seitse kuud (august 2019 kuni veebruar 2020). Etappide ning ajakava jaotus on näidatud joonisel 1.



Joonis 1. Tegevusuuringu etapid ja ajakava lähtuvalt ADDIE mudelist (Branch, 2009)

Iga tööetapi sisu on täpsemalt lahti kirjutatud konkreetse etapi all.

Magistritöö uurimisprobleemi keskmes on õpetajad ning nende interkultuuriline pädevus, seega koosneb tegevusuuringu valim õpetajatest, kes õpetavad või on õpetanud mitmekesise kultuuri- ja keeletaustaga õppijaid. Valimi täpsem kirjeldus on leitav peatükist 6.3.

3. I etapp: õppetegevuse vajadus (analüüs)

ADDIE mudeli analüüsi etapis on põhirõhk probleemi sõnastamisel ning selle võimalike põhjuste kaardistamisel (Branch, 2009). Esimeses etapis tutvuti teemakohase kirjandusega,

kaardistati praegust olukorda Eestis ja välisriikides ning sellest tulenevalt tuvastati ja sõnastati probleem.

Statistika näitab pidevat rahvastiku muutumist mitmekeelsemaks ja -kultuurilisemaks. Eesti õpetajate interkultuurilist pädevust, mida muutuv asuühiskonnas vaja läheb, on aga uuritud vaid äärmiselt harva (TALIS (2008, 2013 ja 2018) uuringutega. 2018. aastal läbiviidud TALIS (Taimalu jt, 2019) näitas, et eesti õpetajad hindavad enda valmisolekut heterogeenses klassiruumis õpetamiseks madalaks. Ka uuenenud õpetaja, tase 7 kutsestandard (2020) pöördub varasemast enam rõhku õpetaja oskusele märgata muu kultuuritaustaga õppijat, võtta seda tausta arvesse ning kohendada võimetekohast õppetegevust sellest lähtuvalt. Lähtudes eelpool kirjeldatust, õppekavade ülevaatest ning mujal maailmas läbiviidud uuringutest (vt lk 5-7) leidsin, et on vaja luua õpetajate vajadustele ning haridusmaastiku muutustele vastav õppetegevus, mis annab õpetajale oskused mitmekultuurilises klassiruumis õpetamiseks ja seal õppivate õppijate toetamiseks. Kirjandusele tuginedes leidsin, et kultuuritundlik õpetamine on oskuste kompleks, mis kirjeldatud klassiruumis töötamisel õpetajale enim kasuks tuleb ning mitmesuguse taustaga õppijate akadeemilist edukust kõige paremini toetab.

4. II etapp: õppetegevuse planeerimine ja kavandamine (disain)

ADDIE mudeli järgi on uuringu teise etapi eesmärk leida vastus küsimusele: “kuidas lahendada esimeses etapis kirjeldatud probleem?” Selleks püstitatakse uurimisküsimused ja sõnastatakse uurimiseesmärk. Koostatakse ka tegevusuuringu ajakava ja strateegia selle elluviimiseks (Branch, 2009).

Uurimisprobleemist lähtuvalt valisin lahenduseks teemakohase õppetegevuse loomise. Kogu karjääri vältel kestev professionaalsete pädevuste arendamine ning sellealased koostöised ja koolipõhised tegevused on kõige efektiivsem viis tegevõpetajate tööalaseid pädevusi täiendada (Euroopa Komisjon, 2013). Euroopa Komisjoni (2013) teemakokkuvõttest joonistub ka välja, et õpetajad on huvitatud täienduskoolitustest, mis vastavad nende tegelikele vajadustele. Seega loob õppetegevus käesoleva tegevusuuringu raames võimaluse väga otseselt tegeleda konkreetsete õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskustega ning arendada neil igapäevaselt vajaminevaid pädevusi.

Püstitasin uurimisprobleemist lähtuvalt kolm uurimisküsimust (vt lk 18) ning käesoleva magistr töö tegevusuuringu eesmärgi sõnastasin järgmiselt: “magistr töö eesmärk on

kaardistada ühe kooli ühe rühma õpetajate kultuuritundliku õpetamisega seotud interkultuurilise pädevuse elemendid ning töötada välja õpiringide metoodika elemente kasutav õppetegevus eesmärgiga arendada õpetajate interkultuurilist pädevust ja kultuuritundliku õpetamise oskust.” Selguse huvides kasutan töös mõisteid õppetegevus ja õpiring.

5. III etapp: õppetegevuse väljatöötamine (arendamine)

ADDIE mudelis on kolmanda etapi eesmärk töötada lõplikult välja ja kirjeldada planeeritud sekkumine (Branch, 2009).

5.1. Teemade valik

Lähtuvalt kultuuritundliku õpetamise põhielementidest, läbitöötatud kirjandusest ning kultuuritundliku õpetamise ja õpetaja interkultuurilise pädevuse kõrvutamisest (vt lk 8-18) määrasin tegevusuuringu teemad, millega tegelemist õppetegevuse raames vajalikuks pidasin:

- Kultuurikäsitused, et anda osalejatele ühine arusaam kultuurist (1. õpiring);
- varasemad uuringutulemused, et tutvustada kultuuritundliku õpetamise vajadust ning selle mõju õppimisele (1. õpiring);
- kultuuritundliku õpetamise olemus üldiselt, et anda algteadmised teooriast (1. õpiring);
- kultuuritundlik õpetaja. Peamine fookus oli õpetaja enda kultuurilisel raamistikul ja varjatud ärritajatel, sest Tayloriga ja Sobeli (2011) järgi on oluline, et õpetaja oleks teadlik enda kultuurilisest perspektiivist ning oskaks teadvustada õppijate omi, sest lähtudes vaid enda taustast võivad õpitavad teemad (sh mõisted ja struktuurid) õppijale, kelle kultuuriline raamistik on õpetaja omast erinev, segaseks jääda (1. õpiring);
- kultuuritundliku õpetamise põhimõtted ja elemendid, sh tööviisid, et anda õpetajatele praktilised tööriistad mitmekultuurilises klassiruumis töötamiseks (2. õpiring);
- juhtumiuuringud e näited kirjandusest ja koolitaja praktikast, mis aitaksid osalejatel luua seoseid enda igapäevatöö ning näidete vahel ja seeläbi leida viise, kuidas kultuuritundlikku õpetamist ise rakendada (2. õpiring);
- füüsilise õpikeskkonna loomine, sest see on oluline õppijate kaasamiseks ning akadeemilise edu innustamiseks (3. õpiring);
- õppematerjalide leidmine, kohandamine ja koostamine, et toetada osalejaid erinevate kultuuritundliku õpetamisega seotud oskuste arendamisel (3. õpiring).

Õpiringides olid arendatavad pädevused põimutult erinevate kohtumiste vahel, kuid võimalik on tuua välja, millised õpetaja interkultuurilise pädevuse mudeli osad igal kohtumisel fookuses olid. Esimesel õpiringi kohtumisel olid fookuses aluspädevused, näiteks enda kultuuriraamistiku teadlikustamine ja tundmaõppimine. Teisel kohtumisel keskendusime õppeprotsessi juhtimis-/modereerimispädevustele, näiteks oskusele toetada diskussioone erinevate õppijate vahel ja teadmisele, kuidas luua võimalusi koostöiseks õppimiseks. Viimase õpiringi keskmes olid aluspädevused ning õppekava kujundamise pädevused, näiteks mitmekesise perspektiiviga õppematerjalide kasutamine ning kultuurilise turvalisuse ja usalduse loomine klassiruumis.

Lisaks määratletud teemadele kohandasin õpiringide sisu ka pärast õpetajate esimeste eneseanalüüsi ankeetide täitmist ning õpiringide vahepealsel ajal, et vastata õpiringide sisuga võimalikult palju osalejate ootustele ja vajadustele. Näiteks pöörasin suuremat rõhku keskkonnaloomele, sest eneseanalüüsi ankeedis hindas mitu õpetajat enda sellealaseid oskuseid madalaks. Õpiringide vahepealsel ajal toimunud muudatused tulenesid osalejate jooksvast tagasisidest, tekkinud küsimustest või juba olemasolevatest teadmistest.

Õppetegevus hõlmas ka õpiringide väliseid tegevusi, et toetada osalevaid õpetajaid eneseanalüüsil ning uute teadmiste praktikasse rakendamisel. Esimene tegevus oli oma varjatud ärritajate märkamine (Hammond, 2015), kus õpetajate ülesanne oli nädala jooksul märkida üles olukorrad, mis neid endast välja viivad ning analüüsida nende algpõhjuseid ja võimalikke seoseid enda või õpilase kultuuritaustaga. Teine tegevus oli rakendada õpiringis väljatöötatud tegevuskava kultuuritundliku õpetamise kasutamiseks vähemalt ühes ainetunnis kahe nädala jooksul.

5.2. Õpingid

Järjepidev professionaalse arengu nimel tegutsemine on palju tõhusam kui ühekordne koolitus, st pikema aja vältel ning mitmekordselt toimuv koolitus toetab osaleja arengut tulemuslikumalt (Guskey, 2000). Sellest lähtuvalt otsustasin töötada välja õppetegevuse, mis koosnes kolmest kohtumisest ja mille läbiviimiseks kasutasin õpiringide (*study circle*) metoodika elemente.

Smith (2016) kirjeldab, et õpetajate professionaalse arengu tegevused peavad olema seotud nende igapäevase tööga ning andma võimaluse vahetuks praktiseerimiseks, toetuma teaduslike uuringute tulemustele ning aitama õpetajatel tõlgendada neid tulemusi oma

igapäevatoösse. Lähtudes sellest nimetab Smith (2016) õpiringe tulemusliku meetodina, mis võimaldab osalevatel õpetajatel koostöiselt leida seos teoreetilise poole ja praktika vahel ning mitmekordsete kohtumiste tõttu loob võimaluse reaalseks enese poolt rakendatavate praktikate muutmiseks. Seetõttu on oluline, et õpetajatele võimaldataks nii teoreetilisi lähtealuseid kui koostöist aega. Ühes õpiringis osaleb tavapäraselt 5-10 osalejat ning üks läbiviija. Suda (2001) järgi on õpiringide läbiviija võrdne osaleja, kelle ülesanne on luua võimalused õppimiseks (nii vajalik teoreetiline teadmine kui õppimist toetavad tegevused), tagada kõigi osalejate sõnaõigus, juhtida diskussioone ning lahendada kerkida võivaid probleeme diplomaatiliselt. Õpiringide läbiviija roll ei ole olla traditsiooniline õppejõud, kes omab teadmist, mida osalejatele jagada, vaid eesmärk on vajalike oskuste, teadmiste ja arusaamadeni jõuda koostöös kõigi õpiringides osalevate õpetajatega. Suda (2001) järgi valib läbiviija ka materjalid, mida õpiringides või nende vahepealseal ajal kasutatakse. Õpiringides toimuvad refleksioonid, arutelud ja praktilised tegevused ning õpiringide vahepealsel ajal tegelevad osalejad koduste ülesannetega, mida järgmises õpiringis õppimiseks kasutatakse (Suda, 2011).

Lähtuvalt Gusskey, Smithi ning Suda uuringutest ja nende õpiringide käsitlustest töötasin välja õppetegevuse “Kultuuritundlik õpetamine koolis” üldhariduskoolide õpetajatele, mille struktuur ja teemade käsitletus on näha joonisel 2.



Märkus. KTÕ – kultuuritundlik õpetamine

Joonis 2. Õpiringides käsitletud teemad

5.3. Õppetegevuses kasutatud meetodite valik

Õpiringi kohtumistel kasutatavate meetodite valikul lähtusin Gusskey, Smithi ja Suda õpiringi mõistest, varasematest uuringutest ning olemasolevatest kultuuritundliku õpetamise käsiraamatutest (Gay, 2000; Hammond, 2015; Taylor ja Sobel, 2011). Viimastest võtsin muuhulgas kasutusele kultuuritundliku õpetamise rakendamiseks soovitatud tööviise. Näiteks soovitatakse alustada uusi teemasid aruteludega, kasutada vastakaid tundeid tekitavate teemade puhul iseseisvaid tegevusi, kuid leida võimalus ka paaris- ja grupitöödeks (nt “mõtle üksi - võta paari - jaga grupiga”). Lisaks kasutasin meetodite valimiseks Mari Karmi (2013) koostatud käsiraamatut “Õppemeetodid kõrgkoolis”.

Lähtuvalt eelpool kirjeldatud õpiringide metoodikast pidasin kõige olulisemaks tekitada võimalikult palju võimalusi aruteludeks, koostöiseks teineteiselt õppimiseks, praktilisteks tegevusteks ning olemasolevate kogemuste mõtestamiseks ja analüüsimiseks kultuuritundliku õpetamise põhimõtetest lähtuvalt. Näiteks kasutasin arutelude algatamiseks Hammondi (2015) raamatus väljatoodud meetodeid (sh enda ärritajate märkamine ja analüüsimine, mõiste kultuur erinevad metafoorid, väärtuspõhine keskkonnaloome) ning Taylори ja Sobeli (2011) vaadeldud õpetajate poolt kasutatud aktiivõppemeetodeid (nt *think-pair-share*).

6. IV etapp: andmekogumine, õppetegevuse läbiviimine (rakendamine)

ADDIE mudeli järgi on neljanda etapi eesmärk viia läbi sekkumine ning koguda selle käigus andmeid, mille põhjal viimases etapis koostada analüüs, soovitused ja arendusettepanekud (Branch, 2009).

6.1. Eneseanalüüsi ankeedi koostamine

Kognitivismist lähtudes on õppimisel oluline olemasoleva teadmise teadvustamine, et hõlbustada selle sidumist uute omandatud teadmistega (Tobolowsky, 2014). Knowlesi (1970) järgi on andragoogika e. täiskasvanupedagoogika üks olulistest eeldustest õppija rohkete kogemuste teadvustamine ja õppetöösse sidumine, et luua õppetegevusele tähenduslikkus. Sellele põhinevalt otsustasin magistritöö läbiviimisel kasutada eneseanalüüsi ankeete, et juhatada osalejad teemasse sisse, toetada nende olemasolevate teadmiste teadvustamist, aidata neil märgata lünki enda olemasolevates teadmistes ning saada sisendit osalejate olemasolevate teadmiste ja vajaduste osas. Lisaks võimaldas ankeedi kasutamine hinnata üheselt osalejate

teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mida näiteks intervjuud või avatud küsimustega ankeet ei oleks võimaldanud.

Õppetegevusele eelnenud eneseanalüüsi ankeet aitab vastata magistritöö esimesele uurimisküsimusele: “kuidas hindavad/tajuvad õpetajad oma interkultuurilise pädevuse elemente ja kultuuritundliku õpetamise oskust?” Teistkordselt läbi viidud eneseanalüüs aitab vastata teisele ja kolmandale magistritöö uurimisküsimusele: “milles peaks seisnema õpetaja kultuuritundliku õpetamise oskust arendav täienduskoolitus?” ja “kuidas toetab õpiringide metoodika elemente kasutav õppetegevus õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuse ja sellega seotud interkultuurilise pädevuse elementide arengut?” Esimese eneseanalüüsi ankeedi vastused andsid teadmise olemasolevatest kogemustest, mille järgi õpiringide sisu osalejatele sobivamaks kohandada.

Eneseanalüüsi ankeedi täitsid osalejad enne õppetegevuses osalemist ning vahetult peale viimase õpiringi toimumist. Esimene ankeedi täitmine andis võimaluse vastata esimesele uurimistöö küsimusele ning kaardistada osalevate õpetajate interkultuurilise pädevuse elemente ja kultuuritundliku õpetamise oskuseid. Teistkordne ankeedi täitmine võimaldas näha osalejate individuaalseid muutusi hinnangutes ning saada tagasisidet läbiviidud koolitusele. Magistritöö kirjutamisel ei leidnud ma ühte tõestatud mõõtevahendit, millega hinnata õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuseid ja sellega seotud interkultuurilise pädevuse elemente, seega koostasin ankeedi kolme rahvusvaheliselt välja töötatud ankeedi põhjal – EDINA eneseanalüüsi raamistik (Dervin ja Simpson, 2014), õpetajate kultuuri uskumuste mõõtmise instrument (Hachfeld jt, 2011), instrument mõõtmaks õpetaja hoiakud, uskumusi ja enesetõhusust mitmekultuurilise hariduse suhtes (Yildirim ja Tezci, 2016). EDINA õpetajate eneseanalüüsi raamistik koostati Helsingi Ülikooli teadlaste Dervin ja Simpson (2014) poolt “EDucation of International Newly Arrived migrant pupilS” projekti raames. Raamistik on mõeldud uusissiserändajaid õpetavatele spetsialistidele ning see võimaldab end hinnata viies kategoorias: õpetamine, uusissiserändajate kohalolu väärtustamine, tähelepanu pööramine keelele ja käitumisele, koolikeskkonna kasutamine kaasamiseks ning aktiivselt ühiskonnas uusissiserändajate õiguste eest seismine. Raamistiku piiranguks võib nimetada asjaolu, et seda kasutati küll projekti raames, kuid tulemusi ega analüüsi publitseeritud ei ole. Õpetajate kultuuri uskumuste mõõtmise instrument koostati olemasoleva teemakohase kirjanduse põhjal Hachfeldi jt. (2011) poolt. Instrumenti testiti kahel korral, kokku ligi 1000 alustava õpetajaga. Esimene

testimise tulemused toetasid kahefaktorilist struktuuri ja skaala mõtmisvariatsiooni ning teine testimine tõi välja instrumendis kasutatud mõistete omavahelised seosed (Hachfeld jt, 2011). Instrumendi mõõtmaks õpetaja hoiakuid, uskumusi ja enesetõhusust mitmekultuurilise hariduse suhtes koostasid Yildirim ja Tezci (2016) olemasoleva kirjanduse ja varem läbiviidud uuringute põhjal. Instrumenti testiti mitmekultuurilises keskkonnas ja kolmes keeles 500 osalejaga ning tulemused näitasid instrumendi kõrget usaldusväärsust. Käesolevas magistritöös väljatöötatud õppetegevuse põhifookus oli õpetajate oskustel ja teadmistel, seega võib viimase kahe instrumendi piiranguks pidada nende rõhuasetust uskumustele. Valisin nimetatud ankeetidest tõlkimiseks ning lõpliku ankeedi koostamiseks väited, mis ei hinnangu õpetajate uskumusi, vaid konkreetselt oskusi/teadmisi. EDINA ankeedist valisin pilotiseeritavasse ankeeti 25 väidet, Hachfeldi jt. instrumendist kolm ning Yildirimi ja Tezci instrumendist seitse väidet.

Eelpool kirjeldatud ankeetide valitud väited tõlkisin eesti keelde ning tõlke usaldusväärsuse tagamiseks teostasın tagasitõlke inglise keelde, kontrollimaks, et tõlke tulemusel ei muutunud väidete sisu. Muuta tuli üksikute väidete puhul termineid, et need peegeldaksid väite tegelikku sisu, kuid suuri muutusi tagasitõlke protseduuri järgi ankeet ei vajanud. Eestikeelsetest väidetest moodustasin lähtuvalt kultuuritundliku õpetamise põhimõtetest ühtse ankeedi. Valminud ankeeti testisin kahe tegevõpetajaga. Sealjuures uurisin tegevõpetajatelt, kuidas nad väiteid mõistavad, kas ja millised on vastuolud või tekkida võivad küsimused. Esimesel pilotiseerimisel koosnes ankeet 33 väitest, millest tagasiside põhjal teiseks pilotiseerimiseks jäi järgi 27, esialgse viie kategooria asemel jäi alles neli. Lisaks muutsin väidete sõnastust positiivsemaks ning kaotasın kordused. Nii esimese kui teise piloteerimise järel muutsin väidete järjekorda ning kategooriatesse jaotumist vastavalt sellele, mis tegevõpetajate tagasisidest lähtuvalt loogilisem ning tõetruum tundus. Lõplik versioon (Lisa 5) koosnes 27 väitest, mis olid jaotatud nelja kategooriasse: 1) õpetamine ja õppimine; 2) muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijate kohalolu väärtustamine; 3) tähelepanu pööramine käitumisele ja kõneviisidele; 4) füüsilise koolikeskkonna kasutamine kaasamiseks ja õppijatele hääle andmiseks. Selline jaotus oli tingitud sellest, et antud teemasid soovisin koolitusel käsitleda ja sinna alla kuuluvaid oskusi/teadmisi õpetajate puhul arendada/mõjutada. Eneseanalüüsi ankeetides kasutasın 5 punktilist Likert skaalat, mida kasutatakse vastajate hoiakute, arvamuste ja/või tajude hindamiseks (Batterton ja Hale, 2017). Skaala varieerus “ei ole üldse nõus” (1) kuni “nõustun täielikult” (5). Teistkordselt täidetavale eneseanalüüsi

ankeedile lisasin kaks avatud küsimust: “palun kirjelda, milliseid uusi teadmisi ja/või oskusi omandasid, mida saad oma töös kohe kasutama hakata” ja “palun tagasisidesta koolitust "Kultuuritundlik õpetamine koolis"”. Avatud küsimused andsid mulle võimaluse saada sisendit õppetegevuse arenguvajaduste osas.

6.2. Intervjuu kava koostamine

Iga õppetegevusel osalejaga viisin esimese eneseanalüüsi ankeedi täitmise järel ning esimesele õpiringile eelnevalt läbi poolstruktureeritud lühiintervjuu (Lisa 1). Intervjuude eesmärk oli paremini mõista osalejate täidetud eneseanalüüsi ankeete, saada lisainfot nende seniste kogemuste ning vajaduste kohta.

Bergi ja Lune (2012) järgi paneb poolstruktureeritud intervjuu puhul uurija intervjuu kavas paika teemad ja põhilised küsimused, millele intervjuu käigus vastuseid soovib saada. Samas jätab poolstruktureeritud intervjuu intervjuueerijale piisavalt vabadust, et intervjuu käigus küsimuste järjekorda ümber korraldada või küsimusi lisada/ära jätta (Berg ja Lune, 2012). Antud magistritöös lähtusin intervjuu kava koostamisel järgmisest uurimisküsimusest: “kuidas hindavad/tajuvad õpetajad oma interkultuurilise pädevuse elemente ja kultuuritundliku õpetamise oskust?”. Intervjuu kava (Lisa 1) töötasin välja uurimisküsimuse põhjal ning see oli jaotatud kolmeks: esimene osa keskendus senisele kogemusele, teine osa eneseanalüüsi ankeedile ning kolmas ootustele õpiringis osalemisel.

6.3. Valim

Valimi moodustamiseks kasutasin eesmärgist lähtuvat valimit. Eesmärgist lähtuva valimi moodustamisel lähtutakse uurimisküsimustest ja valimisse valitakse konkreetsetele omadustele vastavad uuritavad (Cohen, Manian ja Morrison, 2007). Valim moodustati lähtuvalt järgmistest tunnustest: õpetaja, kes õpetab ja/või on õpetanud ühte või enamat mitmekeelset/mitmekultuurilist õppijat; õpetajal on huvi arendada oma kultuuritundliku õpetamise oskusi. Pikaajalise täienduskoolituse/õppetegevuse korraldamist mõjutab suuresti õpetajate hõivatus, seega tundus mõistlik valida välja üks kool, mille puhul on teada heterogeense õpilaskonna olemasolu. Valimi moodustamiseks pöördusin RITA-ränne projektis osaleva partnerkooli poole, sest sellele oli mul lihtne ligipääs ning olemas teadmine sealsete

õpetajate profiilist. Õpetajatele saatsin kooli arendusjuhi abil õppetegevuse kirjeldus ning õpetajatel oli kahe nädalane periood, mil sai õpiringidesse registreerida.

Valimisse kuulus kuus mitmekultuurilise kogemusega õpetajat, kelle hulgas oli nii aine- kui klassiõpetajaid. Kaks õpetajat töötasid vaid I ja/või II kooliastmes, kaks õpetajat II ja III kooliastmes aineõpetajatena ning kaks õpetajat nii põhikoolis kui gümnaasiumis aineõpetajatena. Töökogemus õpetajana varieerus ühest aastast mitmekümne aastani. Kõik osalejad näitasid ise üles huvi omandada teadmisi kultuuritundliku õpetamise kohta.

Hea teadustava (2017) järgi peab uurija austama uuritavate vabat tahet ning teavitama uuritavaid uuringu eesmärgist. Käesoleva magistritöö sekkumises osalemine oli rangelt vabatahtlik ning kõik õpetajad osalesid seoses isikliku huviga teema vastu. Uuringu eesmärgi tutvustati potentsiaalsetele osalejatele juba tutvustavas e-kirjas ning korraldati üle andmekogumisel ja esimese õpiringi alguses.

6.4. Andmekogumise protseduur

Andmete kogumine algas eneseanalüüsi ankeetidega, mille edastas in igale osalejale nädal enne esimese õpiringi toimumist LimeSurvey keskkonda kasutades. Eneseanalüüsi ankeedid olid kodeeritud (õpetaja 1, õpetaja 2 jne), aga seostatavad ühe isikuga selleks, et mul oleks võimalik näha osalejate individuaalseid enesehinnangu muutuseid. Isikustatud ankeedid olid nähtavad vaid mulle kui uuringu läbiviijale.

Eneseanalüüsi ankeedi täitmise järgselt ning enne esimese õpiringi kohtumist toimusid osalejatega poolstruktureeritud lühiintervjuud. Neli lühiintervjuud toimusid telefoniintervjuudena osalejate enda soovi tõttu. Üks õpiringides osaleja ei soovinud intervjuus osaleda. Kõik intervjuud salvestasin intervjuueeritavate loal ning intervjuude keskmine pikkus oli üheksa minutit.

Kolmanda õpiringi järgselt edastas in osalejatele LimeSurvey keskkonda kasutades teise eneseanalüüsi ankeedi, mida olin täiendanud kahe avatud küsimusega.

Lisaks pidasin uurija mõttepäevikut (Lisa 2) tegevusuuringu planeerimise, arendamise, läbiviimise ja analüüsimise etappides, märkides muuhulgas üles olulisemad tähelepanekud, õppimiskohad, väljakutsed ja enda protsessi käigus tekkinud emotsionaalsed reaktsioonid.

Hea teadustava (2017) järgi peab uurija tagama uuritavate anonüümsuse, teavitama uuritavaid uuringu eesmärgist ning küsima teavitatud nõusolekut (isiku)andmete kogumiseks ja

töötlemiseks. Käesoleva magistritöö uuringus osalejaid teavitati uuringu eesmärgist mitmel korral: kirjalikult meilitsi esimest infot jagades, eneseanalüüsi ankeetidel, intervjuu alguses ning esimese õpiringi alguses. Osalejatelt küsiti nõusolekut andmete töötlemiseks nii suuliselt intervjuu alguses kui kirjalikult esimest eneseanalüüsi ankeeti täites. Uuritavate isikud on teada vaid osalenud kooli juhtkonnale, õppetegevusel osalejatele ja mulle magistritöö autorina. Kõik osalejad on ka kodeeritud (intervjuudes õpetaja 1, õpetaja 2; eneseanalüüsi ankeetidel lisaks ka numbrilised koodid). Andmeid säilitan enda isiklikus arvutis ja pilves, millele on ligipääs vaid minul endal.

6.5 Õppetegevuse läbiviimine

Õpiringide kohtumised toimusid ajavahemikul 13. november - 30. detsember, 2019. Esimese ja teise õpiringi kohtumise vahe oli kaks nädalat, teise ja kolmanda kohtumise vahe ligi kolm nädalat. Õpingid toimusid osalejate kodukoolis ning kestsid 1 - 1,5 tundi. Vahepealse aja eesmärk oli anda õpetajatele võimalus uusi teadmisi praktikasse rakendada, seega said osalejad iga kohtumise lõpus koduse tegevuse, mille analüüsimisega järgmine kohtumine algas.

Õpingide struktuur oli järgmine: sissejuhatus ja koduse tegevuse ühine analüüs, uue teoreetilise teadmise tutvustamine minu poolt, praktilised tegevused ja arutelud lähtuvalt uuest teemast, koduse tegevuse kirjeldus ja kokkuvõte. Sõltuvalt õpiringi kohtumisest, võis nn uusi teemasid olla mitu, seega vaheldus teoreetiline info praktiliste tegevuste ja aruteludega mõnel kohtumisel korduvalt. Osa uuest teoreetilisest teadmisest edastati ka läbi arutelude, refleksioonide või koostöiste ülesannete.

6.6. Uuriija refleksiivsus

Pidasin uurimisprotsessi dokumenteerimiseks ka uurija mõttepäevikut (edaspidi uurijapäevik). Uurijapäeviku eesmärk on autori tähelepanekute ja kogemuste kirjeldamine ning analüüsimine (Löfström, 2011). Õpingide kohtumiste järgsed sissekanded, mis hõlmasid endas tehtu kirjeldust, märgatut ja analüüsi, andsid lisisisendi õppetegevuse analüüsiks ja arendamiseks.

Õppetegevuse planeerimisel ja läbiviimisel toetas uurijat varasem pikaajaline koolitajakogemus mitteformaalses hariduses. Antud kogemus on uurijale andnud näiteks oskuse algatada ja juhtida arutelusid, mis oli õpingide eduks oluline. Lisaks olles varasemalt välja töötanud ja läbi viinud koolitusi noortele täiskasvanutele ja alustavatele õpetajatele, oskas uurija

koolituste ülesehitusel mõelda koolituse olulistele osadele, nagu sissejuhatus ja kokkuvõte, ning arvestada küllaltki adekvaatselt võimalikku erinevatele harjutustele kuluvat aega. Seda näitas uurijapäevikus näiteks see, et ükski õpiringi kohtumine ei kestnud kauem, kui osalejatele lubatud oli ning koolitaja planeeris. Varasemalt olen olnud koolitajana seotud samuti teemadega, mis hõlmavad kultuuri, teises kultuuris hakkama saamist ja/või teise kultuuriesindaja toetamist meie kultuuriruumis. See teadmiste- ja kogemustepagas andis hea sisendi õpiringide koostamisse ning pakkus hea eelduse, millised küsimused ja/või mured võivad osalejatel teemaga seondvalt olla. Lisaks on mul alates 2014. aastast olnud huvi õpetaja interkultuurilise pädevuse vastu, sest tajusin juba siis, et aina mitmekesisust õppijaskond vajab aina mitmekülgsemalt pädevat õpetajat. Samas ei ole minu varasem kogemus ja huvi olnud niivõrd tõenduspõhine, seega vajab akadeemiline lähenemine õppetegevuse väljatöötamisele harjumist ning õppimist.

Lisaks tajusin uurijana õpiringides, et minu kui läbiviija tõsiseltvõetavust ja usaldusväärsust tõstis olemasolev üldhariduskooli õpetaja kogemus ning võimalus tuua teemakohaseid näiteid lisaks kirjandusele ka iseenda kultuuritundliku õpetamise praktikatest. Näiteks märkisin uurijapäevikus, et näidates pilte iseenda klassiruumist, kus on erinevaid kultuuritundliku õpetamise põhimõtetest lähtuvaid elemente, küsisid osalejad rohkem küsimusi ning tegid rohkem märkmeid võrreldes sellega, kui tutvustasin osalejatele juhtumiuuringuid Tayloriga ja Sobeli (2011) raamatust.

Olen algaja uurija, seega tegevusuuringu uurimuslikud elemendid, nagu eneseanalüüsi ankeedi väljatöötamine ning andmete kogumine ankeedi ja intervjuudega tekitasid enim õppimiskohti. Kirjeldasin eneseanalüüsi ankeedi väljatöötamise protsessi oma uurijapäevikus (Lisa 2).

Otsustasin intervjuude näol kasutada poolstruktureeritud lühiintervjuusid ja tajusin, et kuigi poolstruktureeritud formaat toimis hästi, siis uurijapäeviku sissekannetest kajastub, et mul tekkis intervjuude käigus ja nende lõppemisel küsimus, kuidas muuta lühiintervjuu sisukaks ja uuringus võimalikult hästi kasutatavaks. Hea vastuseni ma uurijapäevikus ei jõudnud, kuid jäin arusaama juurde, et mida rohkem harjutada ja uurimisega tegeleda, seda kvaliteetsemaks see tegevus muutub.

Peamiste väljakutsetena tõin uurijapäevikus välja intervjuudeks kokkulepete tegemise ja müütide murdmise. Õppetegevusele eelnevalt sujus hästi eneseanalüüsi ankeetide täitmine, kuid

intervjuude vastuei olnud uuritavatel väga suurt huvi. Seetõttu pidin nelja osalejaga viima läbi telefoniintervjuu. Uurijapäevikus kirjutasin, et telefoniintervjuud sujusid ilmselt just seetõttu ka raskemalt ja ebamugavamalt, sest oli tunne, et osalejad ei ole huvitatud intervjuus osalemisest. Õpiringide ajal oli peamine väljakutse pidev müütide murdmine, mis seostub mitmekultuuriliste ja/või -keeleliste õppijatega ning nende õpetamisega. Näiteks arvasid õpetajad, et kultuuritundliku õpetamise rakendamiseks tuleb ainetundides erinevatest kultuuridest rääkida, neid tutvustada, esialgu nähti kultuuritundlikku õpetamist vaid kui avatuse ja tolerantsuse arendamiseks vajalikku tööriista ning usuti ka, et kultuuritundlik õpetamine on võimalik vaid siis, kui klassiruumis on ühe erineva kultuuri esindajad ja antud lähenemine puudutab vaid enamusgrupist väga erineva taustaga õppijaid. Lisaks erinevad arusaamatused seoses kultuuritundliku õpetamise ja mitmekultuurilise hariduse ning nende erinevustega. Tajusin aga, et õpiringide lõpuks sain ka müütide murdmisega pigem hästi hakkama (Lisa 2).

Uurijapäeviku pidamine toetas mind peamiselt sellega, et aitas kirjeldada ja mõtestada erinevaid kogemusi. Samuti märgata enda õppimiskohti ja protsessis ette tulnud väljakutseid ning leida viise, kuidas tulevikus võimalikest takistustest hoiduda. Tegevusuuringu protsessi mõtestamine uurijapäevikuga andis sisendit õppetegevuse analüüsi ja arendusettepanekutesse ning aitas läbi kogemuste ja mõtete teadvustamise saadud infot avatumalt käsitleda.

7. V etapp: õppetegevuse analüüs, hinnang (hindamine)

Branchi (2009) järgi on ADDIE mudeli viiendas etapis läbiviidav hindamine kestev protsess, mis toetab arendustegevuse läbiviijaid nii tegevuse kui sellele eelnenud töö kvaliteedi hindamisel. Viienda etapi lõpuks kirjeldatakse soovitusel ja arendusettepanekud. Soovitatud on kasutada mitmetasandilist andmeanalüüsi, et järeldused oleksid konkreetse tegevuse vaatest võimalikult adekvaatsed.

7.1. Andmeanalüüs

Tegevusuuringu eesmärk oli kaardistada ühe kooli ühe rühma õpetajate kultuuritundliku õpetamisega seotud interkultuurilise pädevuse elemendid ning töötada välja õpiringi metoodika elemente kasutav õppetegevus eesmärgiga arendada nende õpetajate interkultuurilist pädevust ning kultuuritundliku õpetamise oskust. Andmeanalüüsi aluseks olid õpetajatega läbi viidud lühiintervjuud, kahel korral osalejate poolt täidetud eneseanalüüsi ankeedid ning uurijapäevik.

Eesmärgi esimene osa, õpetajate pädevuse kaardistamine, toimus esimese eneseanalüüsi ning lühiintervjuude teel ning teise eneseanalüüsiga hinnati, kas välja töötatud õppetegevus täitis eesmärgi ja arendas osalenud õpetajate interkultuurilise pädevuse elemente ning kultuuritundliku õpetamisega seotud oskusi ja teadmisi. Uurijapäeviku (Lisa 2) kaudu trianguleeriti uurimust, sissekannetes kajastusid tähelepanekud õpetajate arvamusest ja õpiringidest, et nende toel kinnitada või ümber lükata eneseanalüüsis ja intervjuudes öeldut.

Eneseanalüüsi ankeetides kasutasin 5 punktilist Likert skaalat, mida kasutatakse vastajate hoiakute, arvamuste ja/või tajude hindamiseks (Batterton ja Hale, 2017). Skaalal varieerus “ei ole üldse nõus” (1) kuni “nõustun täielikult” (5). Ankeete täitsid osalejad kahel korral ning tulemuste analüüsiks arvutasin väidete keskmised mõlema täitmise kohta ning iga väite keskmiste muutused. Lisaks märkisin eraldi ära väited, kus teise ankeedi keskmine oli madalam esimesest. Võrdlesin ka individuaalseid eneseanalüüsi ankeete ning märkisin üles iga osaleja muutused hinnangutes, sorteerides nendest välja silmapaistvad muutused.

Intervjuude transkribeerimiseks kasutasin lehekülge “Veebipõhine kõnetuvastus” (Alumäe, Tilk ja Asadullah, 2018), mis on täisautomaatne transkribeerimise vahend. Saadud transkriptsioonid korrastasin manuaalselt. Korrastatud transkriptsioonide töötlemiseks kasutasin andmetöötlusprogrammi QCMap (www.qcmap.com), mis võimaldab tekstis märkida tähenduslikud üksused ja nende põhjal koodid moodustada. Intervjuude kvalitatiivseks sisuanalüüsiks kasutasin induktiivset e andmetest tulenevat lähenemist (Mayring, 2000), seega lõin esialgu koodid ning moodustasin nende põhjal kategooriad. Intervjuude kodeerimise lähtepunktiks oli magistritöö esimene uurimisküsimus: “kuidas hindavad/tajuvad õpetajad oma interkultuurilise pädevuse elemente ja kultuuritundliku õpetamise oskust,” sest just sellele vastamise eesmärgil viisin lühiintervjuud läbi. Soov saada sisendit õppetegevusele oli lisaks uurimisküsimusele üheks lähtepunktiks. Tekkinud koodipuu on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Koodide kujunemine lähtuvalt magistritöö esimesest uurimisküsimusest

| Koodid | Kategooriad |
|---|---------------------------------|
| Senine kogemus | } Hinnang praegusele pädevusele |
| Osalemise põhjused | |
| Arendamist vajavad oskused ja teadmised | } Hinnang arenguvajadusele |
| Ootused õppetegevusele | |

7.2. Tulemused ja arutelu

Lähtuvalt tegevusuuringu eesmärgist ning andmete kogumise iseloomust on tulemused ja arutelu jagatud uurimisküsimuste järgi kolmeks.

7.2.1. Kuidas hindavad/tajuvad õpetajad oma interkultuurilise pädevuse elemente ja kultuuritundliku õpetamise oskust?

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks koostas eneseanalüüsi ankeedid (Lisa 5), mida osalejad täitsid enne esimese õpiringi kohtumist. Lisaks toimusid lühiintervjuud.

Esmase eneseanalüüsi puhul hindasid õpetajad 27st väitest 26 puhul ennast üle keskmise (keskmine hinnang 2,5 või kõrgem). Väide, mille hinnangute keskmine oli 1,67, oli “ma püüan lisaks õpilastele kaasata ka nende vanemaid ja õdesid-vendasid klassiruumi/õpperuumi (ümber)kujundamisesse”. Selle tulemuse tausta on võimalik selgitada ühes intervjuus välja toodud mõttega, et perekondade kaasamine on võimalik pigem klassiõpetajatel ning perekondade kaasamist käsitletakse eeskätt kui otsesuhtlust õppija perega. Kultuuritundliku õpetamise kohaselt hõlmab pere kaasamine aga ka kaudset kaasamist, kus õpilane ise vahendab oma pere tegemisi, põhimõtteid, väärtusi, traditsioone jm.

Mida ilmselt kõige raskem teha on, on selle perekonna kaasamine võib-olla [...] ma õpetan nüüd just nagu vanemas kooliastmes ja gümnaasiumis, et seal on kuidagi eriti keeruline, pere on tavaliselt nagu väga eraldi. [...] Võib-olla muidugi klassiõpetajad ütlevad, et neil pole siin küll mingit probleemi, et neil on vanemad ja perekondlik taust on kogu aeg kaasas aga just nende vanemate õpilastega ma ei tea (Õpetaja 6).

Eneseanalüüsi ankeetide põhjal saab öelda, et õpetajad hindavad oma kultuuritundliku õpetamise oskust ja sellega seotud interkultuurilise pädevuse elementide olemasolu kõrgeks. 15 väite juures hindasid õpetajad oma oskused pigem heaks või väga heaks (hinnang 4 või kõrgem) ning väite “ma luban muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijatel eksida ning julgustan neid eksimustest õppima” puhul hindasid kõik õpetajad end viiega. Ka individuaalsete koondhinnangute keskmine oli esimese eneseanalüüsi puhul kõikidel õpetajatel üle 3,7. Õpetajate koondenesehinnangud varieerusid 3,78 ja 4,48 vahel.

Õpetajate kõrgete enesehinnangute põhjuseid võimaldasid avada intervjuud, millest selgus, et enamikul õpetajatest on laialdased kogemused mitmekultuuriliste õpilaste õpetamisel. Kõige rohkem oli õpetajatel olnud kokkupuuteid vene emakeelega õpilastega ja kogemusi

keelekümbelklassis õpetamisel, aga toodi välja ka näiteks varasemat kogemust teistes haridusasutustes.

Ma olen varem õpetanud muusikaakadeemias välistudengeid. Nad olid üle Euroopa ja Hiinast ning Koreast (Õpetaja 1).

Mul on klassis nii eesti emakeelega kui ka vene emakeelega lapsed ja annan nii võõrkeeletunde kui emakeeletunde (Õpetaja 2).

Meil on keelekümbelklassid, kus on suures osas vene emakeelega õpilased, aga iga aasta tuleb juurde ka hoopis teistsuguse taustaga õpilasi. Näiteks on meil siin Itaaliast, Ameerikast, Süüriast, paljudest erinevatest riikidest ja erineva kultuuritaustaga ja ka sellise usulise taustaga. See arv nagu aina kasvab, seega seltskond on kirju (Õpetaja 6).

Ka väheste kogemustega õpetajatel oli heterogeenses klassiruumis õpetamiseks olemas ettevalmistus – üks oli osalenud selleteemalisel koolitusel, teine saanud kogemuse alusharidusasutuses töötades.

Ma olen ka saanud tugeva õpetaja ettevalmistuskoolituse Noored Kooli programmist. LAK-õpet ja keelekümbeluse temaatikat nagu pole nii väga saanud, aga ka ikkagi oleme saanud seminaripäevadel. Jah, ma olen saanud ka jõustamis selles mõttes (Õpetaja 4).

Lasteaias olid mul mitmesuguse taustaga lapsed. Põhimõtteliselt ma ikkagi ignoreerisin seda (...) Näiteks oli viimases rühmas kolm last, kelle mõlemad vanemad olid venelased, eestivenelased. Aga nagu eesmärk oligi ju see (...) et las nad räägivad eesti keeles, eesmärk ongi see, et keel saaks väga hästi selgeks (Õpetaja 5).

Intervjuudest peegeldusid õpetajate kõrged enesehinnangud, aga ka kõrge motivatsioon osaleda. Täpseid arendamist vajavaid pädevusi või oskusi ei osatud üldiselt välja tuua.

Ma väga ei tunnengi ennast halvasti ega ebakindlalt. Tunnen ennast isegi päris tugevalt, aga tahan veel paremaks saada (Õpetaja 4).

Intervjuudes pigem ei osatud täpseid arendamist vajavaid oskusi välja tuua. Nimetati aga järgmised neli: kuidas päriselt siduda õppesse erinevate õppijate kultuuritausta, õpikeskkonna loomine, varasema õpikogemuse kaardistamine, tõhus suhtlemine erinevate õpilastega. Oskamatus tuua välja oma arenguvajadusi võib näidata, et õpetajatel on küll kogemuse pinnalt tekkinud pigem kõrge enesekindlus, kuid puudub süsteemne teadmiste-oskuste taust ning teemat sügavuti nad siiski ei valda.

7.2.2. Milles peaks seisnema õpetaja kultuuritundliku õpetamise oskust arendav täienduskoolitus?

Läbiviidud lühiintervjuudest välja tulnud teemad, mis õpetajate jaoks olulised on ja mille alastest pädevustest nad puudust tunnevad on väga selgelt kultuuritundliku õpetamise teooriaga kattuvad ning seega olulised sellealasel täienduskoolitusel käsitleda.

Esimese õpiringi järgses uurijapäeviku sissekandes, kus analüüsisin oma kogemust, tõin välja, et oodatust rohkem aega kulus sissejuhatusle ja teoreetilise osaga tegelemisele, mis näitas ka õpetajate laiemat teadmiste tausta puudumist. Tundsin, et edaspidi võib olla vajalik õpiringidele eelnevalt viia läbi vaid teoreetilise poolega tegelev kohtumine, mis annaks võimaluse õpiringides teemale praktiliselt läheneda, lähtudes õpetajate igapäevatöös esinevatest probleemidest. Näiteks tajusin, et erinevad kultuurikäsitused ja kultuuri mõiste defineerimine tekitasid osalejates palju mõtteid ja seetõttu vältas antud osa õpiringist oodatust pikemalt. Samas on oluline, et osalejatel oleks antud mõistest jagatud arusaam, sest seda kasutatakse ülejäänud kohtumistel palju. Üks osalejatest (Õpetaja 2) tõi esimese õpiringi kokkuvõttes välja, et tema jaoks oli üllatav, kui palju on erinevaid kultuurikäsitusi ning ta tundis, et see rikastas teda.

Osalejate poolt tõstatati õpiringides ka keeleõppe teema, selle läbiviimine ning seos kultuuritundliku õpetamisega. Enamik õpetajatest õpetasid keelekümbelusklassides, seega oli pidevalt küsimuseks, kas ja kus on nende kahe mõiste ühisosa.

Tagasiside õppetegevusele oli üldiselt positiivne. Näiteks tõid osalejad välja, et nende ootused said täidetud, õpiti märkama ja ära kasutama ressursi, mida peidavad erinevast taustaga õpilased ning osalejatele meeldis, et toetusin akadeemilisele kirjandusele, tuues näiteid isiklikest kogemustest. Teemadena, mida oleks võinud käsitleda põhjalikumalt, toodi välja muu kodukeele ja/või -kultuuriga õpilaste integreerimine Eesti kultuuriruumi ning toimetulek õpilasega, kes tuleb teisest riigist Eestisse hilisemas vanuseastmes, näiteks kolmandas kooliastmes.

Kultuuritundliku õpetamise oskust arendaval täienduskoolitusel on seega oluline tegeleda tõhusalt teoreetiliste lähtekohtadega, eriti keskkonnaloome ja õppija kultuurilise tausta õppesse süsteemselt lõimumisega. Oluline on anda osalejatele ühine arusaam kultuurist ning teistest kultuuritundliku õpetamisega seotud mõistetest. Nimetatu võimaldab õpetajatel

koolituse hilisemates faasides töötada enda praktikate arendamisega ning leida endale kõige paremini sobiv viis kultuuritundliku õpetamise rakendamiseks.

7.2.3. Kuidas toetab õpiringide metoodika elemente kasutav õppetegevus õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuse ja sellega seotud interkultuurilise pädevuse elementide arengut?

Õpiringide järgselt täitsid osalejad teistkordselt eneseanalüüsi ankeedi. 27st väitest kahe väite puhul õpetajate hinnangute keskmises muutust ei olnud, kahe puhul oli muutus negatiivne ning ülejäänute puhul oli muutus positiivne. Õpetajate hinnang oma pädevustele langes väidete “ma luban muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijatel eksida ning julgustan neid eksimustest õppima” (-0,33) ja “haaran võimalustest arutleda oma klassiga problemaatilistest situatsioonidest, mis on seotud rassismi, seksismi, keele vms, selle asemel, et sellistel võimalustel mööduda lasta” (-0,33) puhul. Esimese nimetatud väite puhul hindasid esimesel täitmisel kõik õpetajad end 5-ga, kuuest õpetajast kaks hindasid end antud väite puhul teistkordsel analüüsil madalamalt (Tabel 2).

Tabel 2. Osalejate individuaalsed hinnangud, nende muutused ja hinnangute keskmised.
Ankeedi 1. kategooria: õpetamine ja õppimine

| Väite lühend* | I*** | | | II**** | | | m***** | | | Ö1** | | | Ö2** | | | Ö3** | | | Ö4** | | | Ö5** | | | Ö6** | | | Keskmine | | |
|-----------------|------|----|---|--------|----|---|--------|----|---|------|----|---|------|----|---|------|----|---|------|------|------|------|----|---|------|------|------|----------|--|--|
| | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | | | |
| Avatud õppima | 5 | 5 | | 0 | 4 | 4 | 0 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 4.50 | 4.83 | 0.33 | | |
| Eksimuste | 5 | 4 | | -1 | 5 | 4 | -1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5.00 | 4.67 | -0.33 | | |
| lubamine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uskumine | 4 | 4 | | 0 | 4 | 5 | 1 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.50 | 4.83 | 0.33 | | |
| arvestamisesse | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Võimaluste | 4 | 4 | | 0 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 0 | 3.67 | 4.33 | 0.67 | | | | | | | | |
| loomine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kriitilisus | 4 | 4 | | 0 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 4 | -1 | 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 0 | 4.17 | 4.50 | 0.33 | | | | | | | | |
| materjalide | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| suhtes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Õppeprotsessi | 3 | 5 | | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 1 | 5 | 4 | -1 | 4 | 4 | 0 | 4 | 5 | 1 | 3.83 | 4.67 | 0.83 | | | | | | | | |
| kohandamine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ühisosale | 4 | 4 | | 0 | 3 | 4 | 1 | 4 | 2 | -2 | 5 | 4 | -1 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 1 | 3.83 | 4.00 | 0.17 | | | | | | | | |
| keskendumine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Õpivajaduste | 4 | 4 | | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 4 | 1 | 5 | 4 | -1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3.50 | 3.83 | 0.33 | | | | | | | | |
| täitmine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Õppematerjalide | 4 | 5 | | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2.83 | 4.00 | 1.17 | | | | | | | | |
| koostamine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Õppijate | 4 | 4 | | 0 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 0 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2.67 | 3.50 | 0.83 | | | | | | | | |
| teadmiste | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| kasutamine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Märkus. * Tervikväited on esitatud Lisas 6.

** Õpetaja

*** I eneseanalüüsi hinnang väitele

**** II eneseanalüüsi hinnang väitele

***** Hinnangute muutus

Teise negatiivse muutusega väite puhul muutus kolme õpetaja hinnang, ühel neist ühe võrra kõrgemaks, teistel madalamaks (Tabel 3).

Tabel 3. Osalejate individuaalsed hinnangud, nende muutused ja hinnangute keskmised.

Ankeedi 3. kategooria: tähelepanu pööramine käitumisele ja kõneviisidele

| Väite lühend* | I*** | Õ1** II**** | m***** | Õ2** | | | Õ3** | | | Õ4** | | | Õ5** | | | Õ6** | | | Keskmine | | | |
|------------------------|------|----------------|--------|------|----|---|------|----|---|------|----|---|------|----|---|------|----|---|----------|------|------|-------|
| | | | | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | |
| Kriitilisus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| eelarvamuste suhtes | 3 | 4 | | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 4 | -1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.33 | 4.50 | 0.17 |
| Ei lase end mõjutada | 4 | 5 | | 1 | 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.50 | 5.00 | 0.50 |
| Ettevaatlikkus | 4 | 5 | | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.50 | 4.83 | 0.33 |
| Mõju mõistmine | 4 | 5 | | 1 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 4 | -1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.67 | 4.83 | 0.17 |
| Oskus suhelda | 4 | 4 | | 0 | 4 | 4 | 0 | 3 | 4 | 1 | 5 | 4 | -1 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 4.17 | 4.33 | 0.17 |
| Rõhumisest hoidumine | 4 | 3 | | -1 | 4 | 3 | -1 | 5 | 4 | -1 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.17 | 4.17 | 0.00 |
| Võimalustest haaramine | 3 | 4 | | 1 | 5 | 4 | -1 | 4 | 2 | -2 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.50 | 4.17 | -0.33 |

Märkus. * Tervikväited on esitatud Lisas 6.

** Õpetaja

*** I eneseanalüüsi hinnang väitele

**** II eneseanalüüsi hinnang väitele

***** Hinnangute muutus

Võib arvata, et õppetegevusel osalemine muutis antud õpetajad teadlikumaks ning seetõttu olid nad teistkordsel täitmisel enesekriitilisemad. Teise õpiringi järgses uurijapäeviku sissekandes kirjutasin, et tajusin õpiringi ajal, kuidas osalejad mõistsid aina enam kultuuritundliku õpetamise kompleksust. See võib põhjendada kõrgemat enesekriitilisust teistkordsel eneseanalüüsi ankeedi täitmisel – õppetegevusel osalemine pani õpetajad põhjalikumalt teema üle mõtlema ja end analüüsima, seega mõisteti väidete sisu sügavamalt.

Väited, mille puhul hinnangute keskmine ei muutunud, olid “ma hoidun rõhumast päritoluriigile omastele tunnustele, kui töotan/suhtlen muu kodukeele ja -kultuuriga õppijate või nende perekondadega” (Tabel 3) ja “ma töotan selle nimel, et koolikeskkond looks ühtekuuluvustunde erinevate koolikogukondade vahel” (Tabel 4). Antud väidete puhul aga olid olemas nii negatiivsed kui positiivsed individuaalsed muutused. Neljast õpetajast kolmel, kelle hinnang muutus esimese nimetatud väite puhul, oli muutus negatiivne (-1), ühel positiivne (+3).

Tabel 4. Osalejate individuaalsed hinnangud, nende muutused ja hinnangute keskmised.

Ankeedi 4. kategooria: füüsilise keskkonna kasutamine kaasamiseks ja õppijatele hääle andmiseks

| Väite lühend* | I*** | | | II**** | | | m***** | | | Ö1** | | | Ö2** | | | Ö3** | | | Ö4** | | | Ö5** | | | Ö6** | | | Keskmine | | |
|--------------------------------|------|----|---|--------|----|---|--------|----|---|------|----|----|------|----|---|------|----|---|------|------|------|------|----|---|------|----|---|----------|------|------|
| | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m |
| Töötamine Klassiruumi muutuses | 5 | 5 | 0 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 4 | -1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.67 | 4.67 | 0.00 |
| hoidmine | 4 | 4 | 0 | 3 | 4 | 1 | 3 | 5 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 | 0 | 3.50 | 4.50 | 1.00 | | | | | | | | | |
| Tähelepanu pööramine | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 0 | 4 | 5 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3.33 | 4.50 | 1.17 | | | | | | | | | |
| Ruumide kasutamine | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 0 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 | 0 | 3.33 | 4.00 | 0.67 | | | | | | | | | |
| Vanemate kaasamine | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 5 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1.67 | 3.50 | 1.83 | | | | | | | | | |

Märkus. * Tervikväited on esitatud Lisas 6.

** Õpetaja

*** I eneseanalüüsi hinnang väitele

**** II eneseanalüüsi hinnang väitele

***** Hinnangute muutus

Esimeses õpiringis rääkisime kultuurikäsitustest ning kultuuri pindmistest ja sügavamatest elementidest. Selle järgses uurijapäeviku sissekandes märkisin, et üks õpetajatest ütles emotsionaalselt, kuidas tema on oma Afganistanist pärit õpilase puhul rääkinud just pindmistest kultuuri elementidest, nagu söök ja traditsioonid. Seega saab arvata, et osalejad ei olnud endale teadvustanud, kui palju nad päritoluriigile omastele tunnustele klassis rõhuvad. Teise väite puhul, mille hinnangute keskmine küll ei muutunud, muutus hinnang kahel õpetajal, ühel positiivsemaks (+1), teisel negatiivsemaks (-1).

Nelja väite hindamisel oli esimese ja teise täitmise korral keskmiste erinevus üle ühe punkti. Need väited, kus keskmine muutus vähemalt ühe punkti võrra positiivsemaks, olid: “ma oskan koostada õppematerjale arvestades õppijate kultuuritaustade mitmekesisust” (Tabel 2), “hoian klassiruumi pidevas muutumises lähtuvalt õppijaskonna muutumisest” (Tabel 4), “pöoran tähelepanu ruumile ja objektidele klassis, koridorides jt ruumides ning püüan neid muuta muu kodukeele ja -kultuuriga õppijatele sobivaks (nt toolide paigutus, siltide kasutamine jm)” (Tabel 4), “ma püüan lisaks õpilastele kaasata ka nende vanemaid ja õdesid-vendasid klassiruumi/õpperuumi (ümber)kujundamisesse” (Tabel 4). Viimase nimetatud väite puhul oli muutus kõige suurem (1,83), samas oli see ka esimesel täitmisel kõige madalamalt hinnatud väide. Need neli väidet peegeldavad oskusi ja teemasid, mis olid fookuses viimasel õpiringi kohtumisel, seega võib väidete kõrgem muutus näidata ka seda, et antud teemad olid osalejatel

kõige värskemalt meeles. Näiteks ütles üks klassiõpetajatest, et tema tahab järgmise kooliaasta algul kaasata klassiruumi kujundamisesse perekonnad, sidudes selle lastevanemate koosolekuga.

Kuuest õpetajast ühel oli individuaalsete hinnangute keskmine teistkordsel eneseanalüüsi ankeedi täitmisel madalam. Antud õpetaja (Õpetaja 4) oli esimese eneseanalüüsi täitmisel kõige enesekindlam, hinnates vaid kuut väidet hindegas, mis oli alla viie. Uurijapäevikus kirjutasin, et antud osaleja oli esimese õpiringi alguses kultuuritundliku õpetamise osas väga skeptiline, sest ei näinud, kuidas see võiks täiendada tema praegust õpetamisviisi. Samas märkas õpetajategevuse kestel, et kõnealune õpetaja (Õpetaja 4) oli kõige enesekriitilisem, tuues näiteid stereotüüpsetest materjalidest, mida ta kasutanud on või vähesest õpiväljundite diferentseerimisest muu kodukeele ja/või -kultuuriga õpilasi silmas pidades. Enda praktikate analüüsimine ning oma seniste tõekspidamiste ümbervaatamine oli ka õpiringide läbiv teema, mida toetasid erinevad koostöised ja iseseisvad tegevused. Positiivne oli, et osalejad olid kriitilised ning märkasid muutuseid vajavaid aspekte just enda praktikates, seega oli õppeprotsess igale osalejale väga isiklik.

Põhjused, miks õpetajate hinnangud muutusid võivad olla erinevad. Lisaks õpiringides kogetule ja õpitule ning seeläbi uute teadmiste ja oskuste omandamisele võisid osalejad teistkordsel ankeedi täitmisel olla ka lihtsalt teadlikumaks muutnud ning see võis olla põhjus, miks hinnangute keskmised pigem tõusid. Hinnangute langenud keskmisi võib aga selgitada tõusnud enesekriitilisus. Õpiringide järel välja saadetud eneseanalüüsi ankeedis olid ka avatud küsimused, millest ühes paluti osalejatel kirjeldada, milliseid uusi teadmisi ja/või oskusi nad omandasid, mida nad saavad oma töös kohe kasutama hakata. Vastused toetasid eneseanalüüsi hinnanguid. Õpetajad ütlesid, et said teadlikumaks keskkonna kujundamise tähtsusest ning materjalide valikust. Näiteks öeldi:

Teadlikkus keskkonna kujundamise tähtsusest kultuuritundliku õpetamise juures (Õpetaja 6).

Materjalide valikul kavatsen enam rõhku pöörata materjalide algpäritolule. Näiteks kirjanduspalade valikul (Õpetaja 5).

Hakkasin oma õpilasi uue pilguga vaatama ja uurima, omades ise uuenenud ja põhjalikku vaatenurka (Õpetaja 4).

Lisaks toodi välja ka see, et nüüd julgetakse õppekavalisi teemasid siduda muu kultuuritaustaga õppijate kogemustega.

7.3. Soovitused ja arendusettepanekud

Eneseanalüüsi ankeetides ja uurijapäeviku sissekannetes avalduvat ning osalejate tagasisidet arvestades saab öelda, et õpiringide metoodika elemente kasutav õppetegevus täitis eesmärgi, sest arendas osalejate kultuuritundliku õpetamise oskusi ning sellega seotud interkultuurilise pädevuse elemente.

Õppetegevuse läbiviimise kogemus näitas, et õpiringide ajast jäi vähe selleks, et pakkuda õpetajatele üheaegselt uusi teadmisi ja oskusi kultuuritundliku õpetamise kohta ning samaaegselt leida ka ühiselt praktilisi väljundeid, nagu töökavade või tunnikavade koostamine või materjalide loomine. Seega sõltuvalt õppetegevuses osalevatest õpetajatest võib olla vajalik viia õpiringidele eelnevalt läbi traditsioonilisem teoreetilise poolega tegelev kohtumine, et anda kõikidele osalejatele baasteadmised ja ühised arusaamad vajalikest kontseptsioonidest. See võimaldab järgnevatel õpiringides tegeleda süsteemselt just praktiliste tegevustega ning teoreetilise poole sidumisega õpetajate igapäeva tööst tulenevate vajadustega. Käesoleva tegevusuuringu raames viisin õppetegevuse läbi õpetajatega, kellel on laialdane kogemus muu kodukeele ja/või -kultuuriga õpilastega, seega oli antud grupi puhul võimalik teoreetilist osa vähendada, kuid ka selle grupiga tuli ette nn müütide murdmist, mis heterogeense klassiruumiga seostuvad.

Täienduskoolituse arendamisel näen võimalust kultuuritundlikku õpetamist siduda veel enam keeleõppe metoodikate ja/või ideoloogiatega. Näiteks on Gay (2002) öelnud, et keeleliselt tundlikud õpetamispraktikad on lahutamatu osa kultuuritundlikust õpetamisest. Lisaks on ka erinevates kultuuritundliku õpetamise käsiraamatutes keeleõpet praktikatega seotud ning emakeele kasutamise ja teise keele õppimise lõimimisest räägitud. Eesti kontekstis võivad näiteks lõimitud aine- ja keeleõppe praktikad sobida kultuuritundliku õpetamise põhimõtetega, seega tasub seda seost rohkem uurida ja otsida, milliseid seoseid on rahvusvahelises teaduskirjanduses leitud. Lisaks soovitan sügavamalt uurida ka mitme keele samaaegse kasutamise (*translanguaging*) (Celice ja Seltzer, 2013) seost kultuuritundliku õpetamisega, sest antud teema ei ole Eestis laiemat kõlapinda leidnud, kuid esmapilgul võiks see sobituda

kultuuritundliku õpetamise põhimõtetega ning anda võimaluse praktiliselt kultuuritundlikku õpetamist ja keeleõpet omavahel siduda.

Järgmise arendusettepanekuna näen vajadust uurida kultuuritundliku õpetamise teemat mitmekülgsemalt erinevas vanuses õppijate osas. Tegevusuuringu raames läbiviidud õppetegevuse käigus ilmnis, et klassiõpetajal on suurem kokkupuude õpilastega ja seeläbi ka võimalus mitmekülgsemalt kultuuritundlikku õpetamist kasutada, samas kui osa aineõpetajaid näevad oma õpilasi vaid kord nädalas. Seeläbi olid klassiõpetajad ka näiteks keskkonna loomise teemast rohkem huvitatud, sest neil oli lihtsam näha seoseid oma igapäevase tööga. Lisaks on erinevas vanuses õppijatel erinevad huvid ja vajadused, mida kultuuritundlikku õpetamist praktiseerides meeles pidada. Lisaks kultuuritundliku õpetamise praktikate uurimisele erinevates vanuseastmetes (alusharidus, I ja II kooliaste, III kooliaste ning gümnaasium), soovitan tulevikus viia täienduskoolitust läbi erinevates sihtrühmades, et see oleks tõhusam ning ka arutelud oleksid fokusseeritumad.

Viimase soovitusena tootsin välja koolitajapoolse isiklike kogemustele teotuvate lugude rääkimise ja isiklike õpetamispraktikate kohta näidete toomise olulisuse. Läbiviidud õpiringide tagasisidest joonistus välja, et just minu isiklik kogemus kultuuritundliku õpetamise praktiseerimisel ning pildid minu enda klassiruumist olid need, mis ankurdasid osalejate teadmist enim ning tekitasid usaldusväärst koolitaja suhtes.

Käesoleva magistritöö praktiline väärtus on väljatöötatud õppetegevus, mida on võimalik tulevikus rakendada täienduskoolitusena ning mis aitab arendada neid õpetajate pädevusi, mida aina mitmekesisuval haridusmaastikul vaja läheb. Kasutades kultuuritundlikku õpetamist kui õpetaja interkultuurilise pädevuse rakendamist, saavad õpetajad täienduskoolituselt praktilised oskused, mis toetavad neid heterogeenses klassiruumis erinevate õppijatega tegelemisel. Õpiringide metoodika elementide kasutamine võimaldab osalejatel ka õpiringide metoodikaga tuttavamaks saada ning ehk on neil seeläbi tulevikus julgust antud formaati kasutades ka mõnel teisel teemal kokku õppima tulla.

Magistritöö raames läbiviidud tegevusuuringu üheks piiranguks on tulemuslikkuse hindamine, mis oli antud töös pigem pinnapealne ning vajaks edaspidistes uuringutes põhjalikumalt ja mitmekesisemate meetoditega tegelemist. Teiseks piiranguks võib pidada kasutatud eneseanalüüsi ankeeti, mille koostas kolme rahvusvaheliselt välja töötatud ankeedi põhjal. Edaspidi on vaja ankeedi usaldusväärst testida ning kinnitada või ümber lükata

ankeedi kategooriate jaotus ning kaaluda avatud küsimuste kasutamist. Viimased annaksid osalejatele võimaluse avada oma hinnangute põhjuseid ning seeläbi paremini analüüsida hinnangute muutusi.

Tänusõnad

Tänan enda magistritöö juhendajat Laura Kirssi, kes oli kogu protsessi vältel toeks oma kannatlikkusega, abiks nõu ja jõuga ning oskas tagasisidestada motiveerivalt ja edasiviivalt. Aitäh, et tutvustasid mulle teadustöö põhimõtteid ning olid alati olemas mõttevahetuseks! Soovin tänada ka töö eelretsensenti, Olga Schihalejevit, põhjalike soovitude ja ettepanekute eest, mis aitasid tööd lihvida nii sisuliselt kui vormiliselt. Tänan ka Pihel Hunti, kes oli protsessi pingelisematel hetkedel suureks toeks nii vormistuslike kui sisuliste küsimuste juures. Tänan siiralt ka õppetegevuses osalenud õpetajaid aktiivse panustamise, eneseanalüüsi ankeetide täitmise ning intervjuude andmise eest.

Olen tänulik ka lennukaaslastele ning magistriõpingute ajal kohatud õppejõududele, kes olid alati valmis muret kuulama, mõtteid vahetama ning oma teadmisi jagama.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Sandra Järv

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Aðalsteinsdóttir, K., Engilbertsson, G. ja Gunnbjörnsdóttir, R. (2012). *Multicultural teaching in Manitoca (Canada), Norway and Iceland*. Dialogs on Diversity and Global Education.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). *The Theory and Practice of Culturally Relevant Education*. Review of Educational Research, 86(1), 163.
- Batterton, K. A. ja Hale, K. N. (2017). *The Likert Scale. What It Is and How To Use It*. Phalanx, 50(2), 32-39.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (8th ed.). New Jersey: Pearson.
- Boutte, G., Kelly-Jackson, C. & Johnson, G. L. (2010). *Culturally Relevant Teaching in Science Classrooms: Addressing Academic Achievement, Cultural Competence, and Critical Consciousness*. International Journal of Multicultural Education, 12(2).
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Georgia: Springer.
- Byrd, C. M. (2016). *Does Culturally Relevant Teaching Work? An Examination From Student Perspectives*. SAGE open. July-September 2016: 1-10.
- Celic, C. ja Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Dervin, F. & Simpson, A. (2014). *EDINA. Teacher competencies for NAMs: a framework proposal*. Kõlastatud aadressil <https://www.edinaplatform.eu/en/intercultural-competencies/checklist>
- Dimitrov, N. & Haque, A. (2016a). *Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary framework for instructor reflection*. Intercultural Education: Special issue on Learning at Intercultural Intersections. (27)5, 437-456.
- Dimitrov, N. & Haque, A. (2016b). *Intercultural Teaching Competence in the Disciplines: Teaching Strategies for Intercultural Learning*. Centre for Teaching and Learning Publications, 16.
- Erickson, F. (2010). Culture in Society and in Educational Practices. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Toim), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed.). Culture: an Overview (lk 33–56). Hoboken, NJ: Wiley.

- Euroopa Komisjon. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Kõlastatud aadressil https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). *Preparing for Culturally Responsive Teaching*. Journal of Teacher Education, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2010). *Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity*. Journal of Teacher Education, 61(1-2), 143-152.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). *Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale*. Teaching and Teacher Education, 27, 986-996.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain. Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. California: Corwin A SAGE Company.
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Sihtasutus Archimedes.
- Kidwell, T. (2017). *Understanding Culture - A Literature Review Comparing Three Cultural Pedagogies*. Indonesia: Register Journal. 10(2), 221-233.
- Kidwell, T. & Herrera, L. J. P. (2019). *Culturally Sustaining Pedagogy in Action: Views from Indonesia and the United States*. London: Kappa Delta Pi Record. 55(2), 60-65.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New Jersey: Cambridge Adult Education.
- Ladson-Billings, G. (1995). *But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy*. Theory into Practice, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (2nd ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Publishers.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Eduko.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Forum: Qual Social Research Sozialforschung 1(2), 20.
- Õpetajate koolituse raamnõuded. (2019). *Riigi Teataja I*. 22.08.2019, 10.

Public Policy and Management Institute. (2017a). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education. Final Report*. Brüssel: Euroopa Komisjon.

Public Policy and Management Institute. (2017b). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education. Annex 1: Country fiches*. Brüssel: Euroopa Komisjon.

Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016). *Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education*. Teaching and Teacher Education, 59, 446-456.

SA Kutsekoda. (2020). Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7. Külastatud aadressil

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10748091>

Segura-Robles, A. & Parra-Gonzales, M. E. (2019). *Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts*. Sustainability, 11(11), 3137.

Smith, C. (2016). *The Role of Professional Development in Bridging Research and Practice in Adult Literacy and Basic Education*. Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education, 5(3), 40-42.

Statistikaamet. (2012). *REL 2011: Eestis elab 192 rahvuse esindajaid*. Külastatud aadressil

https://www.stat.ee/64309?parent_id=32784

Statistikaamet. (2019). *Rahvaarv rahvuse järgi, 1. jaanuar, aasta*. Külastatud aadressil

<https://www.stat.ee/34267?highlight=rahvused>

Statistikaamaet. (2020). *RVR09: Sisserännanud sünniriigi, soo ja vanuserühma järgi*.

Külastatud aadressil: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/varval.asp?ma=RVR09&lang=2>

Suda, L. (2001). *Learning Circles – Democratic Pools of Knowledge*. ARIS Resources Bulletin, 12(3), 1-4.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused* (1. osa). Tallinn: INNOVE ja Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf.

Tallinna Ülikooli õppeinfosüsteem. Külastatud aadressil <https://ois2.tlu.ee/>

Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil

https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf

Tartu Ülikooli õppeinfosüsteem. Külastatud aadressil <https://ois2.ut.ee/>

Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Tobolowsky, B. F. (2014). *Paths to Learning: Teaching for Engagement in College*. Columbia: University of South Carolina.

Williams, N. N., Williams, B. K., Jones-Fosu, S. & Carter T. (2019). *An examination of cross-cultural experiences on developing culturally responsive teacher candidates*. Emerald Open Research, 1(13).

Yildirim, S. & Tezci, E. (2016). *Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development*. Universal Journal of Educational Research, 4(12A), 196-204.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Poolstruktureeritud lühiintervjuu iga õppetegevusel osalejaga

SISSEJUHATUS: uuringu eesmärgi selgitamine, andmete kasutamise selgitamine, ülevaade intervjuust (teemad, kestvus jm), intervjuueeritava õigused, salvestamiseks loa küsimine.

| INTERVJUUEESMÄRK | INTERVJUUEURIMISKÜSIMUSED | INTERVJUUKÜSIMUSED |
|------------------|---|---|
| | Milline on õpetaja senine kogemus muu kodukeelsete ja/või - kultuuriliste õppijatega? | Mis kõnetas teid koolitusel osalema? |
| | | Milline on teie senine kogemus muu taustaga õppijatega? |
| | | Kuidas te tunnete — millised oskused/teadmised jäävad puudu, kui klassis/koolis on muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijaid? |
| | Kuidas möödus õpetajal eneseanalüüsi ankeedi täitmine? | Mis tundeid ankeedi täitmine teie tekitas? |
| | | Millest lähtuvalt te hindasite end ... väite juures? |
| | Millised on õpetaja ootused õppetegevusele? | Te nimetasite eelnevalt, et tunnete, et puudu jääb oskustest/teadmistest. Kuidas saaksin mina õppetegevusel teie arengut selles osas toetada? |
| | | Kas on veel mingeid ootuseid koolitusele? Teemasid, mida tahaksite lahata? Oskuseid, mida õppida? Teadmisi, mida omandada? |

KOKKUVÕTE: intervjuueeritava tänamine, anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse ülekordamine, transkriptsiooni ülelugemise soovi küsimine, sissekanne uurijapäevikusse.

Lisa 2. Väljavõtted uurijapäevikust

Esimene väljavõte eneseanalüüsi ankeedi välja töötamise protsessi kirjeldusest uurijapäevikust (16. oktoober, 2019):

Olen tõlkimas kolmandat rahvusvahelist ankeeti ja tunnen, et mulle väga meeldib see protsess. Saan aina paremini aru, kuidas erinevad autorid oma ankeedile lähenenud on ja mis on olnud nende fookuses. Läbi selle mõistan ka aina paremini, milliseid osi erinevatest ankeetidest saan oma uurimuses kasutada.

Teine väljavõte eneseanalüüsi ankeedi välja töötamise protsessi kirjeldusest uurijapäevikus (05. november, 2020):

Olen tagasitõlked ja esimese vestluse tegevõpetajaga ära teinud. Väga põnev on jälgida, kuidas segasest ankeedist, kus väited olid kohati arusaamatus eesti keeles ning omavahel ei klappinud, hakkab välja kooruma aina mõistetavam ankeet, mille kasutamist juba väga ootan.

Väljavõte viimase õpiringi järgselt kirjutatud uurijapäeviku sissekandest (30. detsember, 2019):

Viimase õpiringi lõpus tegime ühe kokkuvõtva/tagasisidestava tegevusena seda, kus iga osaleja pidi ütlema esimese märksõna, mis tal kultuuritundliku õpetamisega meelde tuleb. Kui esimesel kohtumisel kõlas mitmel korral mõte, et õppija kultuuritausta ei pea teadlikult ära kasutama või piisab rahvustoitude/-tantsude tutvustamisest, siis täna olnud kohtumisel kõlasid näiteks sellised sõnapaarid: keskkond lähtuvalt õppijale omasest kultuurist; õppija tundmaõppimine; enda ärritajate märkamine. [...] Kokkuvõttes mõtteid jagades ütles üks õpetaja: “kui seni olen arvanud, et ma ei tohi keskenduda ühe lapse kultuuritaustale ja peaksin neid kõiki võtma kui ühtviisi erilisi, siis nüüd ma lähen küll tööle ja hakkan neid ükshaaval tundma õppima.. Kes need mu venelased siis tegelikult ikkagi on?”

Lisa 3. Öpring 1

Esimene öpringi kohtumine

Eesmärk: Esimese öpringi eesmärk on anda osalejatele ühine arusaam kultuuri mõistest ning kultuuritundliku õpetamise vajalikkusest. Lisaks on eesmärk toetada õpetajate eneseanalüüsi oskust, enda ning oma õppijate eelarvamuste ja stereotüüpide märkamisoskust.

| Plan. aeg | Plokk | Tegevused | Kommentaariid |
|------------|--|---|--|
| 10 minutit | Tutvustus | Läbiviija tutvustab ennast ning tegevust laiemalt. Mis on õppetegevuse eesmärk, mida tehakse, kuidas uuritakse jm. | |
| 5 minutit | Sissejuhatus | 1. Tagasisidering ankeetide täitmise kohta. 2. “Ma tahan, et mu õpetaja teaks...” | Mõtted, küsimused, kommentaariid. |
| 30 min | Kultuuri mõiste | 1. MOSAIK: iga osaleja saab ühe kultuurikäsituse, millega 6min jooksul tutvuda. Seejärel on igal osalejal vaja antud mudelit grupile tutvustada. 2. ISESEISEV: Iga osaleja paneb endale kirja ühe lausega “Kultuur on...” 3. Jagame kultuuridefinitioone ja leiame ühise. | |
| 20 min | Kultuuritundliku õpetamise olulisus ning mis see on? | 1. Kultuuritundliku õpetamise mõju õppimisele a. Aronson + Laughter b. Erinevus mitmekult. Haridusest 2. Koosneb tööviisidest, tõstatatud teemadest jm. Eeldab õppija tundmaõppimist, nagu nt see ülesanne, mida tegime. 3. Mis siit oli tuttav? Kust tundsite end õpetajana ära? Mis seosed tekkisid? Mis tundub ülisegane? Mis oli kooskõlas varasema ideega, mis uus jm. | 3. punktis Aronsoni ja Laughteri tulemused + Hammondi teadmised Kust asi alguse sai, kuhu arenenud on, mismoodi Eestis läheb jne. Mida endas kätkeb (tööviisid, teemad, materjalid jm). |

| | | | |
|-----------|---|--|---|
| 15 min | Eneseanalüüs, minu ärritajad | <p>1. Kultuuritundlikuks õpetajaks saamisel on lisaks tööviiside jm-le olulised järgmised kaks punkti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enda kultuurilise raamistiku defineerimine 2. Enda ärritajate tuvastamine <p>2. Enda kultuurilise raamistiku defineerimine ja minu ärritajaid õpetajana. Tabel.</p> | |
| 10 | Stereotüübid ja eelarvamused — mis, miks ja kuidas? | <p>1. Mis on stereotüübid ja eelarvamused? Mismoodi nad võivad mõjutada meie tööd õpetajana?</p> <p>2. Hammondi tabeli tutvustamine.</p> | |
| 5 minutit | Koduse tegevuse tutvustus + kokkuvõte. | Õpetajate ülesanne on min. 4 päeva jooksul jälgida iseenda ja oma õppijate võimalikke stereotüüpe, eelarvamuslikke käitumisi/suhtlust. | Järgmine kohtumine toimub kahe nädala pärast. |

Lisa 4. Õpiring 2

Teine õpiringi kohtumine

Eesmärk: Selle töötoa eesmärk on osalejatel omandada tööriistad kultuuritundlikuks õpetamiseks koolis. Osalejad saavad sügavama arusaama kultuuritundliku õpetamise olemusest, tunnustest, kriteeriumitest ja elementidest läbi juhtumianalüüside ning teoreetilise poolega tutvumise. Osalejatel on võimalus planeerida oma tööd kultuuritundliku õpetamise tunnustest lähtuvalt, et uued teadmised kohe praktikasse rakendada.

| Plan. aeg | Plokk | Tegevused | Kommentaariid |
|------------|--|---|--|
| 10 minutit | Sissejuhatus ja koduse tegevuse arutelu | 1. Kuidas vahepeal läinud on? 2. Koduse ülesande analüüs. | |
| 3 minutit | Sissejuhatus töötuppa | Tänase teema ja tegevuste tutvustus. | |
| 15 min | Kultuuritundlik õpetamine “Kultuuritundlik õpetamine on teadlik õppijate kultuuripärandiga arvestamine igas ainetunnis. See väljendub materjalides, tõstatatud teemades ning kasutatavas metoodikas. Õppija peab tundma akadeemilist edu, tal säilib julgus väärtustada endale omast kultuuri ning areneb kriitikameel ja analüüsivõime.” | 1. Mida mäletatakse? 2. Definiitsioon. 3. Miks peab arvestama? 4. Olulised osad: tööviisid, keskkond, teemad ja nende käsitlemine, materjalid. | Kultuuritundliku õpetamise uurijad on märganud, et tõuseb õpilaste motivatsioon ja eneseregulatsiooni oskus. Paranevad ainealased tulemused ning tõuseb ka rõõm koolist ja huvi õppimise vastu. Tegelikult on selle keskne mõte lihtne: kasuta õppija varasemaid teadmisi ja kogemusi selleks, et tal oleks võimalik luua kasulikke seoseid uue informatsiooniga. |
| 20 min | Kultuuritundliku õpetamise raamistik Kultuuritundliku õpetamise 4 elementi | 1. Osalejad panevad paaridesse tunnuse + kontrollküsimuse. 2. Iga osaleja saab omale koopia, kontrollime ja arutame. | Tööviisid: koostööne, individuaalne, arvestav, hofstede näide), |

| | | | |
|------------|--|---|--|
| | | | <p>translanguaging, think-pair-share.</p> <p>Sütita, tükelda, näri, vaata tagasi.</p> <p>Teemad – kultuuritundliku õpetamise eesmärk ei ole eraldi avatust/tolerantsust jm, vaid kasutada teemasid ankruna, et õppijal seoseid võimalikult lihtne luua oleks.</p> <p>Keskcond peab olema kaasav ja tekitama õppijad tunnet, et ta on teretulnud.</p> |
| 10 + 5 min | Juhtumisuuringud: kultuuritundliku õpetamise rakendamine | <p>1. 4 juhtumit, paaris analüüsimine, teineteisele tutvustamine.</p> <p>2. Arutelu.</p> | |
| 20 min | Ind. või grupidöö: töökava ühe osa planeerimine ja kirjeldamine. | <p>1. Tegevuste planeerimine KTÕ lähtuvalt.</p> <p>2. Jagamine, tagasisidestamine, arutlemine.</p> | <p>Mõelge, mis teemad või tegevused teil järgmise kahe nädala jooksul mingi klassiga plaanis on ja püüdke lähtuvalt sellest planeerida tegevused kultuuritundliku õpetamise raamistikust ning elementidest lähtuvalt.</p> |
| 3 min | Kokkuvõte | <p>1. Üks märksõna, mis seostub kultuuritundliku õpetamisega – tahvlile kirja.</p> <p>2. Minu-minut</p> | |

Lisa 5. Õpiring 3

Kolmas õpiringi kohtumine

Eesmärk: Kolmanda õpiringi eesmärk on osalejatel omandada praktilised oskused kultuuritundliku keskkonna loomiseks ning kõigi õppijatega arvestavate materjalide valimiseks/loomiseks. Osalejad harjutavad väärtuspõhist keskkonna loomist ning analüüsivad enda klassiruumi ja materjalivalikut õpetajana.

| Plan. aeg | Plokk | Tegevused | Kommentaariid |
|-----------|-----------------------|---|--|
| 3 minutit | Sissejuhatus töötuppa | Täna teemade ja tegevuste tutvustus. | |
| 20 min | Keskkonna loomine | <p>1. Keskkonnaloome põhimõtted. Väärtuspõhise keskkonna loomine.</p> <p>2. Õpipeatused: väärtuspõhise keskkonna loomine.</p> <p><i>... on edukad turvalises ja toetavas klassiruumis.</i></p> <p><i>... peavad tundma, et on klassiruumis oodatud ning kaitstud negatiivsete eelarvamuste Eest.</i></p> <p><i>... on edukad, kui neile omaseid tunnuseid, tugevusi, kultuure, keeli, võimeid ja kogemusi tunnustatakse, nähakse võimalustena ning kasutatakse õppimise vundamendina.</i></p> | <p>Füüsilise keskkonna loomine algab väärtuste kaardistamisest: Kuidas tahame, et õpilased end tunneks klassiruumis? Mida seintel olev kommunikeerib õpilastele, lapsevanematele? Mida me tahame õpilastele selles keskkonnas õpetada?</p> |
| 10 min | Minu klassiruum | <p>1. Enda klassiruumi analüüs.</p> <p>2. Jagamine, märkamine.</p> | <p>NÄIDE TAHVLILE.</p> <p>Mõistekaart.</p> |
| 15 min | Materjalid | <p>1. Materjalide kohandamine, loomine jm. Mida jälgida jm.</p> <p>2. Näited</p> | <p>Olenevalt teemast siduda sisse ka vähemusõppijatele omast infot – näiteks 3. klassis metsloomadest rääkides. Tekitada lihtsalt see link.</p> |

| | | | |
|-----------|---------------------|---|---|
| 1 + 2 + 3 | Minu materjalid | 1. Think-pair-share 2. Analüüs lähtuvalt KTÕ põhimõtetest. | |
| 10 min | Kinnistav ülesanne | Meelespea kirjutamine | |
| 15 min | Koolituse kokkuvõte | 1. paaris: “mis on selle teema juures minu jaoks õpetajana kõige olulisem?” - Tee kiire mõistekaart, et oskaksid pärast teistele tutvustada. - Visualiseeri oma mõistekaart joonisena nii, et paberil sõnu ei kasuta. | 5 minutit, et arutada (1. paber, mõistekaart) 5 minutit, et joonistada (2. paber, visuaal) |
| 5 min | Kokkuvõte | 1. Kokkuvõte koolitusest. 2. II eneseanalüüs 3. Osalejate ja kooli tänamine! | |

Lisa 6. Eneseanalüüsi ankeet

Hea õpetaja!

Täna, et osalete õppetegevusel "Kultuuritundlik õpetamine koolis". Koolituse eesmärk on nii õpetajaid toetada kui koguda infot selle kohta, kuidas selline meetod õpetajate oskuste arendamist toetab. Selleks, et koolitus vastaks võimalikult hästi osalejate vajadustele ning oleks võimalik hinnata õppetegevuse tulemuslikkust, palun teil täita eneseanalüüsi ankeet.

Ankeet koosneb neljast väidete grupist, kokku 27 väitest. Enne esimese kohtumise toimumist viiakse täidetud ankeetide põhjal läbi ka lühikesed silmast-silma vestlused, et saada teie hinnangutele veidi täiendavat taustinfot.

Ankeedi vastuseid kasutatakse õppetegevuse tulemuslikkuse analüüsiks ning minu, Sandra Järve, haridusinnovatsiooni eriala magistritöö koostamiseks. Nii uuringus kui lõputöös jäävad nii kool kui vastanud ja osalenud õpetajad anonüümseks. Eneseanalüüsi ankeedi tulemusi esitletakse üldistatud kujul.

Ankeedi täitmine võtab aega umbes 20-30 minutit.

Suur tänu vastamast!

Sandra Järv

sandra.jarv@ut.ee

+37259007252

Analüüsi ennast õpetajana ning hinda 5-palli süsteemis allolevaid väiteid.

Vali kõige enam sinu seisukohta kajastav number:

1 - ei ole üldse nõus 2 - pigem ei nõustu 3 - ei oska hinnata 4 - olen pigem nõus 5 - nõustun täielikult

1. Õpetamine ja õppimine *

Ma olen avatud õppima muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijatelt.

Ma luban muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijatel eksida ning julgustan neid eksimustest õppima.

Ma usun, et õppetegevustes tuleks arvestada õpilaste erinevaid kultuuritaustasid.

Ma loon võimalusi, et enamusõppijad toetaksid vähemusõppijate arengut (nt ühisõpe, teineteiselt õppimine jm).

Olen kriitiline potentsiaalselt stereotüüpsete ja/või etnotsentriliste materjalide (nt ajalooõpik, keeleõppe tekstid) kasutamise osas ning toetan sarnase kriitikameele arengut ka õpilastes.

Püüan õpetamisprotsessis muu kodukeele ja/või -kultuuriga õpilastest lähtuvalt kohandada tegevusi, õpiväljundeid ning enda keelekasutust.

Arutledes tundides Eesti ja teiste riikide/kultuuride üle, püüan keskenduda ühisosadele.

Ma oskan tagada erineva kultuuritaustaga õppijate õpivajaduste täitmise. (Nt teemade, tööviiside, meetodite jm valik)

Ma oskan koostada õppematerjale arvestades õppijate kultuuritaustade mitmekesisust.

Ma kasutan õpetamisel pidevalt ära muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijate eelnevaid teadmisi ning oskusi.

2. Muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijate kohalolu väärtustamine *

Ma arvan, et kultuuride mitmekesisus vajab koolis ja õppetöös tähtsustamist.

Ma julgustan muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijaid olema akadeemiliselt sama edukad kui nende kaasõppijad.

On oluline, et erineva taustaga õpilased oskaksid märgata omavahelisi sarnasusi.

Ma oskan aidata teise kultuuritaustaga õpilastel kohaneda uues kultuuriruumis.

Haaran võimalusest kasutada tunnis eri keelte samaaegset kasutamist. Seda ka siis, kui ma ise keelt ei oska (nt lasen vene emakeelega õppijatel infootsingut vene keeles teha).

3. Tähelepanu pööramine käitumisele ja kõneviisidele *

Ma olen kriitiline eelarvamustes ja eelarvamuslikes ideedes, mis on saadud muu kodukeele ja/või -kultuuriga laste kohta õpetajakoolitusest.

Ma olen kriitiline ega lase end mõjutada oma kolleegide hoiakutest, mis neil muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijate kohta on.

Olen ettevaatlik muu kodukeele ja -kultuuriga õppijate intellektuaalsetest võimetest lähtuva sildistamisega.

Ma mõistan, kuidas kultuur mõjutab õpilaste hoiakuid, uskumusi ja käitumist.

Ma oskan edukalt suhelda erinevast kultuurist pärit õpilastega.

Ma hoidun rõhumast päritoluriigile omastele tunnustele, kui töotan/suhtlen muu kodukeele ja -kultuuriga õppijate või nende perekondadega.

Haaran võimalustest arutleda oma klassiga problemaatilistest situatsioonidest, mis on seotud rassismi, seksismi, keele vms, selle asemel, et sellistel võimalustel mööduda lasta.

4. Füüsilise koolikeskkonna kasutamine kaasamiseks ja õppijatele häälte andmiseks *

Ma töotan selle nimel, et koolikeskkond looks ühtekuuluvustunde erinevate koolikogukondade vahel.

Hoian klassiruumi pidevas muutumises lähtuvalt õppijaskonna muutumisest.

Pöoran tähelepanu ruumile ja objektidele klassis, koridorides jt ruumides ning püüan neid muuta muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijatele sobivaks (nt toolide paigutus, siltide kasutamine jm).

Kasutan ruume selleks, et soodustada võrdsuse ja sotsiaalse õigluse diskursust ning teemakohaseid diskussioone õpilaste ja töötajate seas.

Ma püüan lisaks õpilastele kaasata ka nende vanemaid ja õdesid-vendasid klassiruumi/õpperuumi (ümber)kujundamisesse.

Täname teid, et vastasite küsimustikule!

Teistkordselt täidetav ankeet erines esitatud ankeedist kahe avatud küsimuse võrra. Need küsimused olid:

1. Palun kirjelda, milliseid uusi teadmisi ja/või oskusi omandasid, mida saad oma töös kohe kasutama hakata.*

2. Palun tagasisidesta koolitust "Kultuuritundlik õpetamine koolis". *(Kas sinu ootused said täidetud? Millest jäi puudu? Mis teemadest oleksid soovitud rohkem kuulda? Millised teemad ei sobitunud koolitusega ja/või ei toetanud sinu õppimist? jms.)**

* kohustuslik küsimus

Lisa 7. Õpetajate hinnangud ankeedi 2. kategoorias.**Tabel 5.** Osalejate individuaalsed hinnangud, nende muutused ja hinnangute keskmised. Ankeedi 2. kategooria: muu kodukeele ja/või -kultuuriga õppijate kohalolu väärtustamine

| Väite lühend* | I*** | | | II**** | | | m***** | | | Õ1** | | | Õ2** | | | Õ3** | | | Õ4** | | | Õ5** | | | Õ6** | | | Keskmine | | |
|----------------------|------|----|---|--------|----|---|--------|----|---|------|----|----|------|----|---|------|----|---|------|------|------|------|----|---|------|----|---|----------|------|------|
| | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m | I | II | m |
| Tähtsustamine | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.33 | 4.67 | 0.33 |
| Julgustamine | 4 | 5 | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.50 | 4.83 | 0.33 |
| Sarnasuste märkamine | 5 | 5 | 0 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4.50 | 5.00 | 0.50 |
| Oskus aidata Keelte | 4 | 4 | 0 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 0 | 3.33 | 4.17 | 0.83 | | | | | | | | | |
| samaaegne kasutamine | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 3 | -2 | 4 | 5 | 1 | 2 | 5 | 3 | 3.67 | 4.33 | 0.67 | | | | | | | | | |

Märkus. * Tervikväited on esitatud Lisas 6.

** Õpetaja

*** I eneseanalüüsi hinnang väitele

**** II eneseanalüüsi hinnang väitele

***** Hinnangute muutus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sandra Järv,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks,” mille juhendaja on haridusteaduste teadur Laura Kirss, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Sandra Järv

21.05.2020